

تأليف

الدكتور بول منرو

ترجمه

صالح عبد العزيز

راجعه

حامد عبد القادر

الأول - الثاني



مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلي باشا بالقاهرة



تأليف

الدكتور بول منرو

أستاذ تاريخ التربية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا

ترجمه

صالح عبد العزيز

أستاذ التربية المساعد
بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

راجعه

حامد عبد القادر

الأستاذ بكلية دار العلوم
بالقاهرة

الناشر

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلي باشا - القاهرة

الفهـــرس

المقدمة :

صحيفه

بسم الله الرحمن الرحيم

وبعد فانا نقدم لقراء العربية فى مصر والشرق عامة ، وللمشتغلين بالتربية والتعليم خاصة القسم الأول من كتاب « تاريخ التربية » للمربى الأمريكى الفاضل العلامة بول منرو .

وان هذا الكتاب الذى نقلناه لأول مرة عن الانجليزية الى العربية لهو أثر من آثار الحركة العلمية الترجمية النشيطة التى بدأتها وزارة المعارف فى هذا العصر الزاهر ، عصر الفاروق العظيم ، حفظ الله ملكه برعايته ، وأحاط عرشه بعنايته .

ذلك أن هذا الكتاب هو واحد من الكتب العالمية النفيسة المؤلفة باللغات الأجنبية فى التربية والتعليم ، التى رأت الوزارة الانتفاع بها فى معاهد المعلمين والمعلمات ، فعهدت الى رجالها الاخصائيين بترجمتها .

ولسنا مخلصين بل اننا جد واثقين إذا قلنا ان هذا السفر ليس كتابا فى تاريخ التربية فى العالم فى عصورها المختلفة فحسب ، ولكنه أيضا موسوعة قيمة جامعة تقص علينا قصص الثقافة الانسانية فى شتى نواحيها العلمية والفنية ، وتصف لنا العقلية الانسانية فى نشأتها ونموها وتطورها ، وتصورها لنا تصويرا واضحا دقيقا مفصلا الى حد كبير جدا .

ولا يسعنا فى هذا المقام الا أن نشيد بذكر القادة المخلصين من أعلام التربية والتعليم فى وزارة التربية والتعليم ، وعلى رأسها وزيرها العبقرى النابه الحريص على مصلحة العلم الساهر على انصاف المعلمين ، وارشاد المتعلمين حضرة صاحب المعالى عبد الرازق السنهورى باشا ، الذى له الفضل الأول فى اثارة هذه الحركة وتنشيطها ، وتأييدها بروحه الدائبة

الوثابة ، ومستشارها الفني ثم وكيلها القدير الألمعي حضرة صاحب السعادة محمود اسماعيل القباني بك الذي رعى وما زال يرعى هذه الحركة ويوجهها بآرائه السديدة الرشيدة .

وانا اذ ندعو القراء الى قراءة الكتاب تتقدم اليهم في الوقت نفسه بالرجاء أن يوازنوا موازنة دقيقة بريئة بين الأصل باللغة الانجليزية . وبين هذه الترجمة التي نقدمها اليهم . وانا جد واثقين أنهم بعد ذلك سيقدرون الجهود التي بذلناها في ترجمة الكتاب ومراجعتها .

والله نسأل أن تنفع بهذا الكتاب . ويوفقنا الى اخراج القسم الثاني منه ، وأن يسدد خطى العاملين ، في سبيل نشر العلم وتثقيف المتعلمين .

المترجم
صالح عبد العزيز
أستاذ التربية المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

المراجع
حامد عبد القادر
أستاذ بكلية دار العلوم

صدر بالقاهرة في { ربيع الأول سنة ١٣٦٨
يناير سنة ١٩٤٩ }

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

التربية البدائيـــة : التربية من حيث هى عملية ملائمة لاترقى

أهمية التربية البدائية :

إن المجتمع البدائى يوضح لنا التربية فى أشد صورها سذاجة ، ومع ذلك فلعملية التربية — حتى فى هذه المراحل المبكرة — مميزات شبيهة بتلك المميزات التى تتجلى فى التربية فى أكثر مراحلها نموا وتطورا . وهنا حيث تخلو الحياة من كل تعقيد — ذلك التعقيد الذى يميز أرقى أنواع الثقافات — نجد أن العناصر التى تتكون منها الحياة والتى تحدد هدف تربية الفرد ساذجة فى طبيعتها قليلة فى عددها . وهنا نجد أيضا أن الفرد يتأثر غالبا بطريق غير شعورى بالوسائل الموضوعة لمساعدته أو لارغامه على الخضوع للمطالب العامة التى هى عينها الظروف التى يجب أن يخضع لها ليتيسر له العيش مع اخوانه . وعندما تطبق مثل هـــذه الوسائل تطبيقا شعوريا ، تصبح مباشرة فى تأثيرها وعامة فى طبيعتها . وفى مثل هذه المجتمعات البدائية ، لم يوجد بعد نظام للمدارس ولا مجموعة منظمة من المعارف أو المواد الدراسية التى يمكن أن تتخذ بطريق غير مباشر أساسا للسلوك فى الحياة . على أن الطريقة الوحيدة المتبعة فى جميع الحالات ، لم تتعد مرحلة التقليد الساذج اللاشعورى . أما طرق التعليم بالشكل المعروف ، فلا تظهر الا فى أرقى مراحل الحياة البدائية حيث تتخطى البشرية مراحل الهمجية الى تلك المرحلة الثقافية التى تعرف بالمدنية . ولما كان طالب التربية لا يهتم اهتماما مباشرا الا بالعمليات التربوية التى لدى الشعوب المتقدمة — حيث تكون عوامل

التربية الأساسية راقية متنوعة لدرجة يصعب معها تميز الظواهر الأساسية للغرض أو للوسيلة التربوية أو للطرق الاجتماعية أو السيكولوجية وحيث يصعب أيضا تحليل نتائج تلك العوامل وآثارها فى كل من الفرد والمجتمع — لذلك تعظم قيمة دراسة التربية لدى الشعوب البدائية دراسة موجزة ابتدائية ، وذلك لما تمتاز به من سذاجة •

خواص الحياة البدائية البارزة

نسبة الحياة الى الجماد :

ولكى نفهم الغرض الذى رمت اليه التربية لدى شعب من الشعوب، نرى لزاما علينا أن نكشف عن تلك الخواص الفكرية البارزة ، وعن تلك الآراء الثقافية التى شكلت هدف العملية التربوية وحددته •

ان الشعوب البدائية وان تباينت فى كثير من الأمور ، فانها تتشابه فى نقطة أساسية هامة هى نسبة الحياة الى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم : ذلك أن الرجل البدائى يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هى القوة الروحية أو المثيل Double الذى يسيطر على كل كائن مادى ، ويعلل وجوده ويفسر مقاومته لارادة الانسان ، ويجعل منه مقرا لشعور لايختلف فى نوعه عن ذلك الشعور الذى يمتاز به الانسان • ولم تكن هذه العقيدة لدى الرجل البدائى نتيجة لتفكير طويل ، اذ أنه لم يصل بعد الى مرحلة الشعور بالذات ، ولا يمكنه — سيكولوجيا — أن يفرق بين وجوده هو وبين وجود الظواهر الأخرى حية كانت أو جمادا • وهو يرى فى أحلامه كل ما يمارسه فى نشاطه العادى من نشوة سرور تصحب عملية الصيد ، ومن حملات حربية يقوم بها ومن غيرها من مظاهر نشاط حياته العادية • وهذا يوحى اليه أن روحه أو مثيله كان يهيم فى أماكن أخرى ما دام أهله قد أقنعوه بأن جسده لم يغادر مكانه • أما حالات الغيبوبة والاغماء وغيرها من مظاهر فقدان الحساسية التى تتعرض لها حياته العادية ، وكذلك مشيه وهو

نائم ، فهذه كلها شواهد يستنبط منها أن « المثيل » قد يغادر الجسد ثم يعود اليـه وفق ارادته • وأما حالة الموت فهى لاتدل الا على أن « المثيل » لايرغب فى العودة الى الجسد ، أو أنه قد ضل الطريق فاحتل جسما أو شيئا آخر •

وأما حالات العتة والجنون النادرة ، وكذلك حالات الصرع ، فهى أدلة أخرى تثبت أن الجسم والمثيل وحدتان منفصلتان • ويعتقد هو أنه فى مثل هذه الحالات تكون روح غريبة قد احتلت جسدا لا يمت لها بصلة • ويعتقد أيضا باحتلال مثل هذا المثيل لكلبه وحصانه وحرابه وآلات صيده ••• ألا يستعملها هو نفسه فى أحلامه ؟ أليس لهذه الأشياء ظل كظله ؟ أليست هذه الأشياء تغضب ارادته كما لو كانت أرواح غريبة قد احتلتها ؟ •• ولذلك كان يقتل حصانه وكلبه عند وفاته ، وقد يحرق مركبه وزوجته ، وقد تدفن حرابه وأثاث منزله مع جسده كى تتمكن « مثيلاتها » من خدمة مثيله فى العالم الآخر : وتقدم لروحه بعد وفاته القرابين من الأطعمة وضروريات الحياة ، ويستمر الأمر كذلك حتى يأتى الوقت الذى يصبح فيه نسيا منسيا بين أرواح الكثير من أجداده وأسلافه التى تملأ الهواء أو تسكن الأشياء المادية التى يتكون منها عالم أسرته وعشيرته •

نستخلص مما سبق أن الرجل البدائى — على ما يلوح لنا — يعلل الظواهر التى تحيط به بطريقة تناسب تفكيره السطحى ، فهو يعتقد أن كل كائن مادى سواء أكان محسوسا أو غير محسوس ، له شعور • فكل كائن يشعر ويفكر ، وله مقدرة ارادية ، وانما يتيسر له ذلك بوساطة مثيله • فعالم « الأشباه » هو عالم روحى شبيه بعالم الكائنات المادية • وعلى هذا الأساس يمكن تفسير الظواهر العادية للحياة وللطبيعة • أما الأحداث غير العادية فيمكن تفسيرها على هذا المنوال ، ولكن يستدل منها على تدخل بعض الأرواح الطاهرة اذا كانت نتائج الأحداث طيبة ، وعلى تدخل الأرواح الخبيثة اذا ارتبطت بنتائج ضارة •

طبيعة التربية البدائية تحددها مميزات اجتماعية بارزة :

ان مطالب الرجل البدائى فى حياته ، لا تعدو اشباع حاجات الجسم من طعام وغذاء ومأوى . وبعبارة أخرى لا تتجاوز ترضية عالم الأرواح وضبطه وتجنب عدواته بضرورة معينة من العبادة : وما دام أى نوع من أنواع الطعام ، وأى شجرة أو نبات يستمد منها غذاءه ومأواه ، وأى رمح يستخدمه ، له « مثيل » . وما دام الأمر يتطلب ارضاء هذا المثيل قبل أن يحقق الشىء نفسه المقصود منه ، فان أيسر مطالب الحياة يحيط به أهمية خفية ، وان تحقيق هذه المطالب يتطلب اتباع طريقة خاصة لا يقصد بها مجرد الوصول الى الشىء المرغوب فقط ، ولكن الى ضبط مثيله وارضائه أيضا . واذا كان الرجل البدائى فى حياته العادية يعمل على ارضاء الأرواح بالشكل المعروف الذى بوساطته يمكن الحصول على الشىء ، ويسهل استخدامه فيما يريد ، بقى علينا أن نعرف الطرق الأخرى التى يستخدمها فى ارضاء الأرواح استعدادا للصيد ، وللقيام بالرحلات ، وعند جمع المحاصيل ، وغير ذلك من المهام الكبرى .

ان تربية الرجل البدائى تتكون اذن من عمليتين رئيسيتين هما :

أولا — الاعداد الضرورى اللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية . ولا يتضمن هذا الاعداد مجرد معرفة الطريقة التى بها يتحقق الغرض المعين ، كالصيد والقنص واستخدام الآلات واعداد الجلود والبحث عن المأوى ، ولكن لابد مع ذلك من معرفة كيف يمكن القيام بمثل هذه الأشياء بالطرق المخصوصة المتداولة بين أفراد الأسرة والعشيرة كما وضعها كاهنهم أو ساحرهم أو طبيبهم بحيث يتجنب اغضاب الأشباه التى لها السيطرة على هذه الأشياء المادية ، وبذلك يمكن تحقيق الرغبات المطلوبة .

ثانيا — تدريب الفرد على الطرق المقبولة ، أو على ضروب العبادة التى بوساطتها لابد لكل فرد من أفراد الجماعة أن يبذل قصارى جهده لترضية عالم الأرواح أو اثارة اراداته الطيبة . وكل عملية من هذه

العمليات تتطلب اتباع طريقة خاصة مناسبة لكل عمل . عاديا كان ذلك العمل أو غير عادى ، وسواء أكان ذلك متصلا بحياة الفرد أو بحياة الجماعة .

والناحية الأولى هى عماد التربية العملية ، والشطر الثانى هو عماد التربية النظرية لدى الرجل البدائى . ومن الثانية يستمد الرجل البدائى تفسيراته لعالم الأشياء ، وذلك أن « نسبة الحياة الى الجماد » هى لدى الرجل البدائى ، دين وفلسفة وعلم له فى وقت واحد . وفى الحق يمكن أن نقول انها هى المصدر الأصلى الذى اشتقت منه الفلسفة والعلوم والديانة الطبيعية .

على أن التربية النظرية لدى الرجل البدائى — وان اختلفت عن التربية النظرية لدى الانسان المتمدين — فانها من النوع نفسه وترمى الى الهدف ذاته . فهى وسيلته التى يستعين بها فى تعرف سر الحياة وفى الكشف عن الحقيقة . وهو يبذل جهده لفهم الطبيعة وعملياتها ، ومدى علاقة العالم المادى بالعالم الروحى . وكما أن الرجل المتمدين يعتقد أن للمادة قوى محدودة كالاتحاد الكيماوى والجاذبية الجزئيـــة والتيارات الكهربائية ، ويعبر عن هذه الأشياء جميعها برموز كى يتمكن من تعليل أعمالها ويخضعها لأهدافه ، كذلك يعتقد الرجل البدائى أن لأشكال المادة المختلفة « أشباحا » ، وعن طريق هذه الأشباه يتمكن من اخضاعها لفائدته الشخصية . هذا وبوساطة هذه التربية النظرية ، يتمكن كل من الرجل البدائى والرجل المتمدين أن يفسر الناحية العملية للعالم الذى يحيط به . ولا سبيل الى النجاح فى التربية العملية الا النهوض بنواحى التربية النظرية التى ترمى الى تفسير عالم الأشياء .

تلك هى طبيعة العملية التربوية فى المجتمعات البدائية . وغرض التربيـــة هنا — اذا جاز لنا أن نسميه غرضا مادامت العملية بأسرها عملية لا شعورية — هو احداث توافق وانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية . وذلك بوسائل ثابتة وطرائق معينة فى القيام بالأعمال سواء

أكان ذلك فى حالة العمل المصلحى أو فى حالة العبادة • وقد فرض على الرجل البدائى اتباع الطرائق نفسها التى يتبعها المجتمع • وكل من الفرد والجماعة لا يشعر بالفرد شعورا واضحا ، ولا يدرك أحـد أن حقوقه ورفاهيته منفصلة تماما عن حقوق المجتمع ورفاهيته • من أجل ذلك كانت تربية الرجل البدائى مفروضة عليه بأدق تفاصيلها ، وذلك لخضوعه لحكم العادة والتقاليد ، فأصبحت حريته فى مداها أقل من حرية الانسان المتمدين فى أرقى مراحل ثقافته •

اعداد الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية :

أما وقد عرفنا أن الرجل البدائى لا يشعر الا قليلا باستقلاله الذاتى ، وأن عملية التربية تتم باندماج ذاتية الفرد فى تقاليد المجتمع ، فلم يبق هناك حاجة ملحة الى وضع نظام تربيى مفصل ، بل ليس هناك من فائدة ظاهرة تترتب على وضع مثل هذا النظام ؛ فان رفاهية الجماعة دون الشعور بحقوق الفرد الذى هو عضو من أعضائها ، هى وحدها الغرض الذى ترمى اليه التربية • وهذا الهدف يمكن تحقيقه بوساطة النظم الاجتماعية بوجه عام •

التربية العملية :

ان الأسرة وهى الوسط الاجتماعى الأســاسى هى نفسها الوسط التربوى الوحيد فى أولى مراحل التطور • من أجل ذلك يجب أن تظل الأسرة الوسط الذى يجب أن تبدأ فيه عملية التربية وترجع اليه المسئولية النهائية عن تلك العملية فى أعم نواحيها • هذا وعندما يزداد تحـدد الطرائق العملية اللازمة للحصول على ضروريات الحياة ، وعندما يزداد رقى هذه الطرائق بتأثير تقسيم العمل لأول مرة ، تتضح بعد ذلك عملية تدريب الفرد على تلك الطرائق • وان مثل هذا التدريب مهما يكن هينا يقوم بأدائه أمهر أفراد العائلة أو العشيرة • وتقسيم العمل فى شكله البدائى يحدث بين المرأة والرجل ، فيختص الرجل بتعليم حرفة الصيد والقيام بمهام الحروب ، وتختص المرأة بتعليم اعداد الطعام والغـذاء

والبحث عن المأوى . ولكن حتى فى الأطوار التالية التى فيها يتضح تقسيم العمل تبعا لظهور قدرات خاصة فى عمل الحراب والوشم والصيد والغزل ودبغ الجلود ، والتى تصبح فيها هـذه الحرف وسائل للتربية العملية ، لا تخرج عملية التربية عن أن تكون تقليـدا لا شعوريا . وفيما بعد عندما يتم الانتقال من الحياة البدائية الى مراحل المدنية الأولى ، تبدأ مرحلة أخرى فى تطور العملية التربوية فى شكل نظام الطبقات . وهذه لا تتم الا بعد أن تتحد هذه المهن ويتخصص لها بعض العائلات ويعمل الآباء على تلقينها للأبناء . ومع أن العملية التربوية تصبح فى هذه الحالة عملية شعورية الا أنها ما زالت عملية بدائية لاتكاد تعدو أن تكون تقليدا . على أننا لا يمكننا أن نعتبر نظام الطبقات نظاما أوليا للتربية والتعليم . فالطبقة ليست الا ضربا من ضروب الأوساط الاجتماعية تقترب وظيفتها من وظيفة العائلة بشكل عام . فالتربية من ناحيتها العملية قد تمكنت من ايجاد نظم معينة للتعليم ولو أنها نظم عامة . والتربية فيما يخص الفرد ، لا تزال عملية لا تساعد على التقدم الفردى ، وذلك لعدم وجود تطور فى غرض التربية ومعناها ، ولعدم وجود تطور أيضا فى حياة الفرد ، كما أن طرقها لم يلحقها سوى تغيير طفيف .

التربية النظرية :

أما التربية النظرية — وهى تلك التى تصـدت لشرح مشكلات التربية العملية وصعوباتها كما تصدت لشرح مشاكل الحياة بوجه عام — فوسائلها أكثر تحديدا ، ونموها أكثر سرعة الى حدما . وتعرض هذه الناحية التربوية لتفسير مظاهر البيئة التى تحيط بالرجـل الهمجى ، ولاحداث توافق بينه وبين عالم الأرواح ، ذلك العالم الذى هو مكمل للعالم المادى . ولما كانت المعارف والتوجيهات الخاصة بعالم الأرواح قد اختصت بها — منذ أقدم عصور الحياة البدائية — فئة معينة هى فئة الكهنة والسحرة والمشعوذين ورجال الطب ، كان توجيه سلوك القبيلة سواء أكان ذلك من ناحية تصريف مهام الأعمال أو من ناحية القيام

بضروب العبادة ، هو فى الواقع أول بداية لتربية الجنس البشرى تربية نظرية . على أنه حتى فى هذه المرحلة من مراحل التطور ، ندر أن تكون هناك أى محاولة لتحليل هذه الأعمال تحليلا نظريا . ولم يكن هناك أكثر من أمرين : هما : (١) توطيد العزم على القيام بعمل من الأعمال (٢) طريقة تنفيــذ هذا العمل . أو هما بعبارة أخرى : (١) ماذا يجب أن يعمل ، (٢) كيف يعمل .

ومن الطبيعى أن تكون « الأرواح الطيبة » هى على الأخص أرواح الأجداد السابقين التى ما زالت تمت للعائلة بصلة ، ولا زالت متقمصة جسما أو أجساما مرتبطة بالعائلة وبمسكنها . وفى وقت من الأوقات كان هذا المسكن هو مذبح العائلة . ولذلك عندما تخف شدة ظروف الحياة ، وعندما تتعــدد — بناء على ذلك — الأرواح الطيبة ، يقــل ارتباط الحفلات الدينية والعبــادة وغيرها من شعائر الدين بالعشيرة ويزداد ارتباطها بالعائلة وتتركز العبادة اذن فى شخصية « الأب الأكبر » وهو زعيم العائلة ، ويصبح هــذا الأب الأكبر هو الذى يهيمن على تربية الأجيال المقبلة ويلقنهم مبادىء السلوك ويرشدهم الى أنسب الطرق للقيام بهذه الأشياء ، ومن هذا تتكون تربيتهم . ومع أن الساحر أو الخبير بالأرواح الخبيثة ، لا يزال موجودا الا أن مهام عمله قد قلت ، ولا تعظم أهميتها الا فى ظروف خاصة شبيهة بتلك الظروف التى يباشر فيها « نبى اليهود » مهام عمله فى مراحل الحياة الأكثر تطورا فيما بعد . وما دامت واجبات الأب الأكبر قد تعددت فى هذه المرحلة الأخيرة وأصبحت اختصاصاته حربية وقضائية وسياسية ، نجد أنها أصبحت أقرب الى التخصص . وبتكون طبقة خاصة من الكهنة تظهر أول طائفة تختص بشئون التربية . هذا ويمكننا أن نلمس هذا التقدم التربوى فى ثلاثة أمور هامة هى :

أولا — تكوين طبقة خاصة للتعليم .

ثانيا — تحديد مادة الدراسة .

ثالثا — ظهور اللغة والأدب كأساس لعملية التربية .

أولا : ظهور طبقة المعلمين :

ومع أن التعليم الدينى أصبح الآن فى يد طبقة الكهنة ، فانه لا يزال كما كان من قبل متصلا بتفسير العلاقة بين نواحى الحياة العملية وبين عالم الأرواح — ذلك العالم الذى بدأ يأخذ شكلا خاصا به يعبر عنه بالحياة الأخرى . ويتطلب هذا التفسير تلقين مجموعة من التعاليم الدينية الخاصة وتدريبا على الطقوس الدينية . وتظهر هذه التعاليم فى مجموعة من القوانين العامة يمكن تطبيقها تطبيقا عمليا . وكل قانون منها يتطلب تدريبا خاصا يقوم به رجال الدين . وهذه الحفلات الدينية تتطلب تدريب الشعب على القيام بمهام الحياة بشكل خاص . كانتقاء الأطعمة واعدادها وتجهيز الملابس ، وتدريب الناس على الرقص والغناء وتقديم القرابين : وليست هذه الأشياء بغريبة عنا . اذ أنها تتجلى فى التعاليم المستقاة من الكتب اليهودية المقدسة .

ثانيا : مادة الدراسة :

بالاضافة الى هذه المهمة التربوية التى كان يقوم بها رجال الدين ، كان عليهم أن يقوموا بعمل آخر هو القيام بنشر الدعوة والتعاليم بين طائفة الكهنة الجديدة ، وفى هذه الحالة لابد أن تنشأ مجموعة من القوانين لا تعلم لعامة الشعب ، بل تتداولها طبقة الكهنة وحدها . أما تدريب الشعب فقوامه أن يتعلموا ما عليهم من واجبات ، ويعرفوا كيفية تنفيذ هذه الواجبات . أما طبقة الكهنة فاختصت ببحث العلة السببية لهذا العمل . وهذا البحث الشامل فى معانى هذه الطقوس مضافا اليه ترجمة تلك التعاليم التى لايتداولها العامة ، كان سببا فى نشأة عمليات التربية الحقيقية ، وفى ظهور المعاهد التربوية المتميزة . ومع أن هذه لم تعد بعد أن تكون « مدرسة القسس » فبهذا التعليم الذى تقوم به طبقة القسس المستنيرة القسس تحت التمرين تكون « مدرسة » بكل معانى الكلمة فى العصــور الحديثة . وكانت أول نشـأة لهذه المدارس أيام قدماء

المصريين وأيام الكلدانيين حتى قبل أن يستدعى ابراهيم الخليل من أرض أور : وبعبارة أخرى يمكن أن تقول ان هؤلاء القوم كانوا أسبق الشعوب فى الانتقال من مرحلة الهمجية الى أولى مراحل الحضارة .

على أن التوسع فى التعاليم الخاصة بالكهنة ، كان سببا فى النمو العقلى وفى التنوع فى الاتجاه الفكرى . فقد أدت نزعة البحث هذه الى قيام العلوم الكونية والمبادىء الفلسفية والرياضيات والعلوم الطبيعية والحيوية ، يظهر لنا ذلك بجلاء من شيوع هذه المباحث بين قدماء المصريين . وكانت هذه العلوم بدورها سببا فى تقدم العلوم الدينية وانتقالها من مرحلة عقيدة حياة الجماد أو مرحلة التفسير العلمى كما ثبت من بعض الأفكار التشريحية والصحية التى ظهرت لدى طائفة القسس عند قدماء المصريين . وكثيرمن هذه المعلومات التى اختصت بها طائفة الكهنة ، قد خفى سرها على عامة الشعب كما هى الحال فى القيم الصحية للحفلات الدينية التى كانت لدى كل من اليهود وقدماء المصريين .

ثالثا : الأساس الأدبى :

أما المجال الثالث الذى تجلى فيه تقدم وظيفة التربية على يد طبقة الكهنة فى هذا الطور البدائى ، فنلمسه فى اختراع لغة الكتابة . فقد تمت الطقوس الدينية وشعائرها وظهرت التفاسيرالفلسفية والكونية والعلمية . لذا أصبح من الضرورى الاحتفاظ بها اما عن طريق اختراع الكتابة ، أو عن طريق استعارة لغة مكتوبة . وهذا أدى الى سرعة وجود أدب مفصل منسق ، صار فيما بعد أداة أو وسيلة للتربية الشكلية . وبالاضافة الى هذه التفسيرات الحقيقية والشكلية التى تلقن للشعب ، نشأت التربية النظرية ، وهذه تطلبت من جماعة الكهنة الالمام باللغة المكتوبة وبالأدب الذى تتضمنه تلك اللغة ، مثلها فى ذلك مثل الأدب فى وقتنا الحاضر ، فما هو الا التاريخ الثقافى للجنس الانسانى ، وما هذا التاريخ الثقافى الا ملخص خبرة البشر فى قياس قيم الحياة ومعانيها .

طرق التربية البدائية :

لم يبق الا القليل نذكره عن طريقة التربية . وبهذه المناسبة نقول ان الرجل البدائى لم يصل قط — الا عرضا أحيانا — وفى أرقى مراحل تطوره — الى القيام بعملية التربية بطريقة شعورية . وما قام به من تدريب فانه لم يتعد التقليد اللاشعورى . فهو لم يحاول مطلقا التفسير أو التعليل . بل كان يرى العمل ويعرف كيف يعمله ، فكان الطفل مثلا يتعلم كيف يستخدم القوس والرمح ، وكيف يلبس جلود الحيـوانات المذبوحة ، وكيف يطهى الطعـام ، وكيف يغزل ، وكيف يصـنع الخزف ... الخ بطريق الملاحظة تارة ، وبالمحاولة والخطأ تارة أخرى . وبتكرار التقليد وبحذف الأخطاء ، يصل الطفل البدائى الى مرحلة الاتقان الفنى . وبظهور نظام الطبقات وبتوزيع العمل ، تصبح عملية التقليد عملية شعورية ، ولكنها لاتصبح عملية تعليم عقلية . وكانت هذه الطريقة — سواء أكان ذلك من الناحية الاجتماعية أو من الناحية الفردية — عملية غير تفكيرية . وتتجلى هذه الحقيقة فى تطور صـناعة الخزف ؛ فبطريق المصادفة تعلم الرجل البدائى أنه اذا احترق الاناء الخزفى الذى يحفظ فيه السوائل ، يقوى الاناء ويصبح أكثرقابلية لحفظ تلك السوائل . وظل بعد ذلك عدة أجيال يقوم بصنع هيكل الاناء من خشب الصفصاف ثم يغطيه بطبقة من الطمى ، وبعد ذلك يقوم بحرق النموذج الخشبى . وقد تعلم — بطريق المصادفة أيضا — أن الطمى عكن تشكيله بطريقة مباشرة . واستمر مدة طويلة بعد ذلك يلصق أعواد هذا الخشب متفرقة بالطمى ، ثم يقوم بحرقها دون أن يصنع النموذج الصفصافى ليبنى عليه اناء الطمى الذى يريده .

وبينما نرى أن الرجل البدائى يصور لنا نواحى حياته العادية فى صور وأشكال ثابتة ، فانا نجده يقصر تمام التقصير فى تصوير طرائق التعليم بالرسم أو النحت . ويصدق هذا أيضا على الشعوب الهمجية فى وقتنا

الحاضر ، فهم يعجزون عن ايضاح أو تفسير الوسيلة التى بها يتعلم صغار الأطفال هذه النواحى العملية فى حياتهم •

وهذا التقليد الأعمى يتجلى أيضا فى الناحية النظرية ، فلا يظهر التعليم بمعناه المفهوم — الذى يتضمن محاولة كشف ومعرفة الأسباب التى تدعونا الى القيام بعمل الشىء ، أو الى تفسير سر التقليد ، أو الى قبول التعاليم أو العقيدة — الا بظهور طبقة معينة ذات وظيفة كهنوتية تحتم تربية طبقــة مخصوصــة وتلقينها التعاليم الدينيــة • وكان المتبع حتى ذلك الوقت أن أى تعليم شكلى من هذا النوع يقوم به الكهنة أو الأطباء ويلقنونه الشباب الذين حتمت عليهم التقاليد أن يعتكفوا مدة يتعلمون فيها أسرار القبيلة وذلك قبل أن يصبحوا أعضاء عاملين فيها • وكان المتبع حينئذ أن يخضعوا للطقوس السرية ، وقد يمنعون عن الكلام طيلة المدة التى قد تطول الى بضعة أسابيع أو أكثر ، وبهذا يتعلم الشاب حكمة شعبه وقومه ، ويعرف سر هذه الحياة وعلاقتها بعالم الأرواح • ويطلق جماعة علماء الانسانيات (الانثروبولوجيون) كلمة « التنشئة » على مثل هذه الحفلات ، وذلك لأنه يستدل منها على أن التربية البدائية — مثلها مثل التربية المعقدة الحديثة — لاتخرج عن كونها ارشاد الفرد الى عادات المجتمع ، وذلك عن طريق تلقينه تراثها الثقافى المنظم ، ذلك التراث الذى انقسم فى وقتنا الحاضر الى مواد كثيرة العدد تحتاج الى سنوات طويلة للالمام بها •

والصور المرسومة هى احدى الصور النادرة لهذه الحفلات ، وهى صورة تبين كيفية ازاحة قيود عدم الكلام عن شاب فى احدى القبائل الاسترالية • وهذه التعاليم من النوع التقليدى البحت ، وذلك لأن الشاب عليه أن يقبل بدون معارضة تقاليد القبيلة كماينقلها اليه معلموها : وبذلك تثبت التقاليد — أعمالا كانت أو تعليلات لهذه الأعمال — ثبوتا قطعيا دائما على يد السحرة أو القساوسة ، وذلك عن طريق السحر وتلقين

تعاليم الدين ومحاورة القسس أو أى طريقة أخرى • ومتى حددت تلك التقاليد ، كان على الفرد أن يخضع لها خضوعا أعمى بطريق التقليد •

الانتقال الى مرحلة أرقى من مراحل العملية التربوية :

قد أثبتت عملية البحث والاستقصاء التى عملت على معظم الجماعات البدائية ، ما قاله المستر سبنسر من أن « أقل الشعوب تطورا هى أكثرها كراهية لأى نوع من أنواع التغير » • ويعيش الرجل البدائى بتهيئة نفسه لحاجات البيئة المباشرة ، وذلك عن طريق تقليد أشياخ عشيرته تقليدا مباشرا ، أو بالاذعان لأوامر الساحر أو الكاهن الذى يخضع هو نفسه للمبادىء نفسها بقدر ما يمكن •

ويعيش الرجل البدائى منغمسا فى عالم الحاضر وذلك لأنه يعوزه الشعور بالماضى أو التفكير فى المستقبل • أما تربيته فلا تعدو أن تكون تهيئته واعداده للبيئة • وما دامت هذه البيئة لا تتغير ، فتربيته لا تتقدم • ونظرا لأن هـذا البدائى يعوزه التفكير فى المستقبل كما يعوزه الخيال الابتكارى ، فانا نجده يخضع للرغبات المباشرة • واذا استعرنا لغة المستر سبنسر يمكن أن نقول « نظرا لأن الرجل البدائى لا يستشعر بوضوح ، اللذة أو الألم المقبل عليه ، نجد أنه يعوزه الدافع الى العمل فيعيش فى الحاضر مطمئن البال غارقا فى الاهمال » ونظرا لأن أرواح آبائه وأجداده تحوم حوله ، نجد تفكيره فى حياة مقبلة تخالف الحياة الحاضرة ، تفكيرا ضئيلا ومحدودا ، وليس فى برنامج تربيته ما يدعو الى التأثير فى سلوكه أو ما يدفعه الى أن يهيىء نفسه لمقتضيات الحياة فى المستقبل •

ولا يحتفظ الرجل البدائى بأى فكرة عن ماضيه اذ يعوزه تسجيل حوادثه وتذكر تفاصيلها • ويوضح ذلك عبارة سبنسر التى تحمل بين ثناياها معنى أن هؤلاء البدائيين لا يدركون تتابع الأحـداث البعيدة بعضها على أثر بعض : من أجل ذلك لم يحاول الرجل البدائى أن يحتفظ بالماضى أو يلائم بين حياته وبين بيئته التى شكلتها تشكيلا كليا تجارب الأجيال السابقة • نعم أنه يخضع خضوعا تاما للتقاليد وللعادة ، ولكن

هذا الخضوع هو نتيجة لتقليد أعمى لا يصحبه تفكير . زد على ذلك أن ما يهتم به الرجل البدائى لا يخرج عن اشباع حاجاته اليومية المباشرة ، ورغبته فى اخضاع القوى التى تقف بينه وبين هذا الاشباع ، ولذلك تفتحت قواه الادراكية الحسية ، أما قواه التفكيرية فتأخرت . وهو يشعر تماما ببيئته الحاضرة والمباشرة ، وتربيته لاتعدو أن تكون اعداده لهذه البيئة دون أن تكون هناك أية محاولة للتأثير فى المستقبل البعيد أو ضبطه أو للانتفاع بتجارب الماضى . ولم يشذ عن هذه القاعدة الا العبقرى الذى ارتأى تعديل الطرق القديمة ، أو كان يشعر شعورا تاما بالعملية التقليدية . من أمثال هذا ، تألفت طبقة السحرة ومن اليهم الذين قاموا - هم لا غيرهم - بدور المدرسين .

على أن هذا التفكير الساذج فى التجارب والمشاهدات الملموسة ، قد صار على مرّ الزمن وسيلة للاحتفاظ بسجلات دائمة . وبطريق هذه السجلات المكتوبة ، تجمعت المادة التى هى عماد الأحكام العامة . وعن مجرد التفكير ومحاولة التعليل ، نشأت وسائل القياس التى من بينها وسائل القياس العقلى كالحساب والرياضة وما شابه ذلك . وقد أدى هذا الى تكوين المدركات الكلية ومعرفة الأسباب والنتائج والقوانين العامة . وقد شجع تكوين هذه الأشياء على ظهور النظريات الفلسفية البدائية ، وعلى بزوغ نور العلوم الكونية وبذور العلوم المختلفة التى لم يكن لها وجود فى حياة البدائى ، وبدأت العلاقة الوثيقة بين الفكر وبين العمل تتكون ، وأخذ التفكير الانسانى يتجه اتجاها واضحا محدودا لم يألفه فى المرحلة الأولى — مرحلة القول بعموم حياة المادة . ولقد ساير هذا التقدم شعور بالشك فى عقائد الماضى ، وبالنقد للحاضر ، وبالتقدم نحو عالم من الأشياء أحدث وأفضل من سابقه . ولم يصل الانسان الى هذه المرحلة الا بعد انقضاء المرحلة البدائية بزمن طويل .

على أن هذه التغيرات التى لحقت الحياة الفكرية ، والتى ميزت مرحلة الانتقال من الطور البدائى للثقافة قد سايرتها تغيرات أخرى لا تقل عنها

أهمية ، اذ بدأ نظام الأسرة الباترياركية (الأسرة الأبوية) يتخذ لنفسه منزلة ثابتة ، وبدأت النظم الحكومية والاجتماعية المؤسسة على ملكية الأراضى تحل محـل العلاقات المبنية على روابط الدم التى كانت تربط العائلة ، وقام نظام الجماعة على أسس سياسية بعد أن كان يقوم على أساس روابط القرابة والمصاهرة . وحلت عبادة القوى الطبيعية محـل عبادة أرواح الآباء والأجداد . وحلت آلهة الحرب وآلهة التجارة والموسيقى والشعر والحب وغيرها من القوى المعنوية ، محل إلـه النار والماء والزوابع والحصاد ... الخ وصار الانسان شديد الشعور بالماضى ، وبما له من قيمة ، وبالمستقبل وما يصحبه من احتمالات . ولم تصبح التربية فى هذه المراحل مقيدة بالحاضر فقط ، بل صار معناها الاستعانة بضبط ما لنمو الفرد فى الحاضر فى سبيل تقريبه مما فى الماضى من خير ، أو اعداده بالفعل لاحتمالات المستقبل سواء فيما يتعلق بهذه الحياة وما يتعلق بالحياة الأخرى. وبذلك يمكننا أن نقول ان ذلك الوصف الذى كان ينطبق على تربيـة الرجل البدائى — وهو أنها مجرد عملية توفيق بين الفرد وبيئته الحاضرة المباشرة — لم يعد ينطبق عليها لأنها قد بلغت الآن درجـة أرقى من ذى قبل .

الفصل الثاني

التربية الشرقية — التربية كتلخيص — التربية الصينية كنموذج

فكرة الصينيين عن التربية :

ان العلاقة الأساسية التى بين التربية وبين أسلوب حياة الصينى تتضح فى العبارة الافتتاحية لأحد النصوص الكونفوشوسية وهى : « ان ما منحه الاله هو ما يسمى بالطبيعة . وما يطـابق الطبيعة يطلق عليه « طريق الواجب » وتنسيق هذا الطريق هو ما يعرف بالتعليم » والغرض الذى ترمى اليه التربية هو تدريب كل فرد على سلوك طريق الواجب هذا حيث توجد جميع تفاصيل مهام الحياة وعلاقاتها مفصلة بدقة تامة . وهذه التفاصيل لم يلحقها التغيير طيلة القرون المتتابعة : وفى الحقيقة ان الاله لم يمنح الا ما هو كائن — وهو ذلك الذى أقره كونفوشيوس أو على الأحرى فصـله وشرحه وقرره وجعـله حجة قاطعة . وقـد اعترف كونفوشيوس confucius نفسه بما لها من مكانة ونفوذ لأنها حازت رضاء السلف الذين عاشوا فى عدة أجيال : وان الحالة الطبيعية التى حازت رضاء تعاليم الدين ومبادىء الأخلاق وقوانين الحكومة أو الدولة ما هى الا الحالة الراهنة التى هى أساس العـلاقات الكائنة — وأن « طريق الواجب » يحتم علينا الاحتفاظ بما هو كائن فعلا دون أن يلحقه التغيير والتبديل : : ومهمة التربية هى تدريب القادة على معرفة جميع التعاليم القديمة الخاصة بنظام المجتمع والعلاقات المناسبة فى الحياة وتدريب جميع أفراد الشعب على أساليب السلوك الصحيحة من حيث النشاط ومواضع الاهتمام فى نواحى الحياة المختلفة .

ولم يشاهد أى عصر من العصور أو أى مكان من الأمكنة — سواء كان ذلك فى الماضى أو فى الحاضر — شعبا مثل هذا الشعب الصينى

يخضع خضوعا تاما لدقائق التقاليد ويعنى بتقديسها تقديسا تاما ، ويثابر طويلا على الخضوع للماضى — فالمثل العليا التربوية لهذا الشعب ، التى أصبحت جزءا من نسيج حياتهم ، تفسر لنا سر هذا الاستمرار الطويل لبنائهم الاجتماعى الذى لا يتغير ولنزعتهم الشديدة الى المحافظة ولميزاتهم الأخلاقية البارزة ولمظاهر قوتهم وضعفهم سواء كأفراد أو كأمة — ولهذا السبب ليس هناك أى نظام تربوى آخر يمكن أن تتخذه مثلا واضحا للعلاقة التامة بين التربية وبين الكيان الاجتماعى وبين التربية والحياة بوجه عام . وليس هناك مكان آخر زاد فيه نفوذ التربية وعظم نجاحها فى الوصول الى أهدافها كما هو الحال هناك .

العلاقة بين الحياة الاجتماعية وبين التربية :

ان تلك العلاقة الوثيقة التى بين التربية وبين الحياة ، كان من نتائجها أن جعلت للتربية صفات خلقيــة خاصة : فبينما نجد — كما سنرى فيما بعد — أن التربية بالمدارس يغلب عليها الطابع الأدبى ويستشهد بها كمثل من أمثلة التربية الشكلية غير العملية نجد أيضا محتويات تعاليمها متصلة اتصالا وثيقا بالسلوك فهى بذلك تعطى للفرد الذى ينهل من مناهلها ، قدرة على أن يصوغ سلوكه صوغا حسنا ، وتزوده بالمعرفة التى تمكنه من أن يؤثر فى سلوك الآخرين — ويكافأ الطالب الناجح فى الآداب ، مكافأة لا ينال مثلها أحد من الطبقة المثقفة فى أى بلد آخر فيصبح من موظفى الهيئة السياسية له هيمنة كاملة على تنظيم الحياة الاجتماعيــة وتوجيهها — وتتألف مثل هذه الحكومة من تطبيق هذه القواعد القديمة فى السلوك على الحياة الراهنة — وتتكون الطبقة الحاكمة من « طلاب السياسة » ولاشك أن مثل هذه الأرستقراطية انما هى ارستقراطية علمية — وان الهدف الذى يرمى اليه نظام الحكومة الصينية هو تجنب حدوث التغيير ، ومن ذلك بدأ الصينيون وكأنهم ليس لديهم حكومة — ولا يمكن مطلقا أن ينطبق هذا على أى شعب غربى اذ لا يمكن أن تكون التربية ، والحكومة والمعتقدات الأخلاقيــة ، وتطبيقاتها العملية ، مماثلة للعقيــدة الصينية

المؤسسة على التعاليم الدينية — على عقيدة كونفوشيوس — وتتمثل الكونفوشية فى الكتب المقدسة : وهى الكتب الأربعة ، والأدبيات القديمة الخمسة — وجزء عظيم منها من عمل كونفوشيوس الذى عاش ما بين سنة ٥٥١ ق٠م ٠ وسنة ٤٧٨ ق٠م ٠ وجزء آخر من عمل تلميذه العظيم مينشيوس Mencius الذى عاش بين سنتى ٣٧٢ ق٠م٠ ، و٢٨٩ ق٠م٠ والجزء الباقى من عمل أتباع متأخرين عنهما — وعلى كل حال فان كونفوشيوس قد ضمن البقاء والنفوذ لتعاليمه — التى حملت اسمه فيما بعد — لأكثر من عشرين قرنا ٠

الكونفوشية أساس للتربية :

ان الكونفوشية تجمع بشكل فى غاية الابداع بين الآداب السياسية والاجتماعية وبين الأخلاق الخاصة : : وهى فى حد ذاتها نظام فلسفى أكثر من أن تكون نظاما دينيا أو نظاما للعبادة ٠ وهى فى تعاليمها تستمد قوتها من عقيدتين أخريين موجودتين فى الصين وهما البوذية والتاوية Toaism وتتلخص التعاليم الأخلاقية والواجبات الاجتماعية فيما يطلق عليه « العلاقات الخمس » التى يتعلمها كل طفل كمبادىء للسلوك ، وهذه هى : علاقة الحاكم بالمحكوم أو بالرعية ، وعلاقة الأب بابنه ، وعلاقة الزوج بزوجته ، والأخ بأخيه ، والصديق بصديقه : وكما أن هناك خمس حواس ، وخمسة عناصر ، وخمسة كواكب ، وخمسة أجناس ، وخمسة ألوان ، وخمس نغمات موسيقية ، وخمسة أذواق ، وخمس جهات للبوصلة ، فهناك أيضا خمس فضائل هى « الاحسان ، والعدالة ، والنظام ، والحزم ، والاخلاص » ٠

وهناك تطابق تام بين تعاليم كونفوشيوس وبين تعاليم فلاسفة اليونان الذين يعتقدون أن الفضيلة ماهى الا وسط بين طرفين : وسط بين الافراط والتفريط ٠ أى أنها وسط بين رذيلتين — فكونفوشيوس يعتقد أن الفضيلة ليست الا الاتزان التام بين الانفعالات والشهوات وهذا هو عينه « قانون الوسط » — ونجد كذلك تشابها كبيرا بين تعاليم

مينشيوس وبين تعاليم اليونان من حيث أن الانسان خير بطبيعته ، وليس بشرير ، وأن الأخلاق والتربية هدفها الاحتفاظ بطبيعة الانسان وتوجيهه فى سبلها . ويقول مينشيوس فى ذلك « ان الانسان يميل الى الفضيلة كما يميل الماء الى الانسياب الى أسفل ، وكما يميل المتوحش من الحيوانات الى البحث عن الغابة » .

وقد لاقت آداب كونفوشيوس اقبالا تاما وحازت الاعجاب العظيم . وقد قيل مرة عن الصينيين « انهم وضعوا أرفع قوانين أخلاقية أنتجها العقل البشرى من غير أن يستمد معونة الوحى الالهى وأن تعاليمهم البارزة ظلت أغنى ما ورثه كل عصر من العصور الحاضرة المتوالية عن كل عصر من العصور الماضية المتوالية . وقد أعلن هذا خاصة بسبب ذلك المبدأ الذى وضعه كونفوشيوس على لسان المدرس حين يسأل التلميذ قائلا « هل هناك كلمة واحدة يمكن استخدامها قاعدة عامة لكل تجارب الانسان التى تمر به فى حياته ؟ فأجاب المعلم قائلا « بلى أليس فى كلمة « تبادل المعاملة » الاجابة المناسبة ؟ فما لا تريده لنفسك لا تقدم على عمله للآخرين » ومن الغريب فى أخلاقهم أن يكون هـذا بالنفى وليس بالايجاب — ولكن رغم الاعتراف العظيم بهذه المبادىء ، فيجب أن نسلم بأنها قليلة ومتباعدة . فهذه الكتابات المقدسة هى فى الغالب مخصصة لعرض تفاصيل السلوك التى تحدد العلاقات المناسبة فى الحياة — ويندر على المجموعة الكبيرة التى تتبع تعاليم هذه الآداب القـديمة أن تكتشف المبدأ الذى ينطوى تحت هذه المدركات الكلية .

وهاك نصا قصيرا مقتبسا من Li—ki أو « كتاب الطقوس » وهذا هو أحد « الآداب القديمة الخمسة » وسيجيد لنا تصوير روح هذه الكتب المقدسة ومحتوياتها كما أنه سيصـور لنا فى الوقت نفسه الغرض من تربيتهم ومحتويات هذه التربية ويشمل هذ النص الشطر الافتتاحى من فصل عن « نموذج الأسرة » حيث ينتظر أن يجد الانسان فضائل هؤلاء الناس واضحة ماثلة كما أنها تعتبر مثالا للمادة التى تدرس فى المدرسة .

منتخبات من متن كونفوشيوس :

أولا — ان كلا من الحاكم والملك يأمر كبير وزرائه أن يبلغ دروسه فى الفضيلة الى ملايين الناس .

ثانيا — يجب على الأبناء — فى خدمة والديهم — عند صيحة الديك الأولى ، أن يغسلوا أيديهم ، ويمضمضوا أفواههم . ويمشطوا شعورهم ويغطوها بغطاء حريرى ويثبتوه بالدبابيس ، ويربطوا الشعر عند منابته بعصابة ، ويمسحوا ما كان عالقا من الأتربة بالأجزاء غير المغطاة . ثم يرتدوا غطاء رؤوسهم تاركين نهايات الأربطة مرسلة ، وبعدئذ يجب عليهم أن يرتدوا سترهم السوداء المناسبة ، وأن يغطوا ركبهم بغطاء يثبتون فيه ألواحهم الصغيرة . وعليهم أن يعلقوا أدواتهم المناسبة التى سيستعملونها على يمين المنطقة وعلى يسارها . فعلى الجانب الأيسر توضع الممسحة والمنديل والسكين والمسن ومسمار ومرآة لاشعال النار فى الشمس — وعلى الجانب الأيمن قمع للابهام وسوار يلبس على الذراع واسطوانة توضع فيها آلات الكتابة وحافظة للسكين ومسمار كبير وملقط لالتقاط النار من الخشب . ويجب عليهم أيضا أن يرتدوا عقودهم وأن يحكموا رباط أحذيتهم .

ثالثا — يجب على زوجات الأبناء أن يخدمن والدى أزواجهن مثلما يخدمن والديهم ، فعند صيحة الديك الأولى يجب أن يغسلوا أيديهم ويمضمضوا أفواههن ويمشطوا شعورهن ويغطوها بغطاء حريرى ويثبتنه بالدبابيس ويربطن الشعر عند منابته بعصابة ويمسحن ماكان عالقا من الأتربة بالأجزاء غير المغطاة ثم يرتدين غطاء رؤوسهن تاركين نهايات الأربطة مسترسلة . وعليهن بعد ذلك أن يرتدين سترهن وعليها «الشاش» . وعلى الجانب الأيسر عليهن أن يعلقن الممسحة ، والمنديل ، والسكين ، والمسن ، ومسمار ، ومرآة لاشعال النار — وعلى الجانب الأيمن يعلق صندوق الابر ، والخيط ، ومسمار كبير ، وملقط لالتقاط النار من الخشب : وعليهن أيضا أن يرتدين عقودهن وأن يحكمن رباط أحذيتهن .

وهكذا تستمر بضع فقرات مخصصة لسلوك الابن الأصغر ، والبنت الصغرى ، وامرأة الابن ، ... الخ . وهناك فصول أخرى عن نشاط أفراد الأسرة وعلاقة بعضهم ببعض . أما فضائل الحياة العائلية فهى واجبات البنوة ، والحب الأخوى ، والصداقة ، وما يماثلها . ويمكننا الوقوف على أمثلة محسوسة لهذه الفضائل وأمثالها من النصوص التى اقتبسناها .

ولا تحوى هذه النصوص أى تصوير لفساد أخلاق الآلهة كما هو الحال فى الآداب الدينية لدى الاغريق أو إفساد أخلاق الرجال كما هى الحال لدى اليهود : — كما أنها لاتتضمن أى مبالغات كما فى أساطير أغلب الشعوب ، بل على العكس تجدها تعمل على بث الفضائل لمجتمع لا يلحقه التغير ولا التقدم ولشعب له وجهة نظر مادية وضيقة نحو هذه الحياة وهنا لانجد تعاليم تلهم الفرد أو يشتم منها عبير المثالية حتى ان مالديهم من مبادىء خلقيـــة قليلة نراها مؤسـسة بجذافيرها على تقاليد غير معقولة ومستندة الى سلطة مطلقة .

وقد سردت التفاصيل الكافية الخاصة بالدين وبالأخلاق وبالأدب المقدس لهؤلاء القوم للتدليل على نوع التربية التى لديهم وعلى أهدافها : فتربية الفرد تتضمن قبضة على ناصية الآداب المقدسة حتى يتمكن من أن يعيش طبقا لقوانين الطبيعة التى سبق أن أشرنا اليها — وسيطرة الفرد على الآداب المقدســة تحتم عليــه استظهار هـــذه الكتب المقدســة وهضم ما عليهـــا من التعليقات الكثيرة — ولكى تتحقق الناحيــة الاجتماعيــة للأهداف التربوية الكنفوشية ، نجـــد الحكومة تضيف هدفا آخر وهو أن مهام الحكومة لايضطلع بها الا هؤلاء الذين يظهرون تفوقا عظيما فى استيعاب محتويات هذه الكتب المقدسة وقدرة فائقة على تقليدها فكريا وعلى الاحتفاظ بشكليتها وبنمطها القديم : وهذا يتحقق بوساطة نظام من الامتحانات أساسها المطالبة بتحرير المقالات — ويقول Smith عن أهمية هذه الامتحانات « اذا اتخذنا المستويات الصينية كمعيار للقياس ، وجدنا أن كتابة المقال الجيد هو من الأعمال النبيلة جدا التى

تليق بالعقل البشرى ، فان الانسان الذى يلم الماما تاما بحكم الأقدمين ، والذى يستطيع بسرعة أن يدون مقــالات منسجمة التكوين ، رقيقة العاطفة ، راقية الأسلوب ، والذى يكون ملما الماما واسعا لابالموضوع فحسب ، بل بالموضوعات المماثلة — ان مثل هذا الشخص لايستحق فقط أن يقف أمام الملوك ، بل هو جدير بالمثول بين الآلهة » — وعندما يختار هؤلاء الأفراد المبرزون لجدارتهم التى تنجت عن معرفتهم العميقة لحياة الماضى : ولعزيمتهم القوية وقدرتهم وميلهم الى التمسك بتقاليدهم الموضوعة يعهد اليهم بأن يحكموا زملاءهم ويروا أنهم لاينقضون مشيئة الآلـه ولا يحيدون عن « طريق الواجب » الذى هبط من السماوات • وبذلك يتحقق الغرض الاجتماعى من التربية •

الأسرة — الوسط التربوى الأساسى :

وثمة نقطة أخرى تتعلق بطبيعة التربية لدى الصينيين جدير بنا أن نشير اليها : فبينما يخصص للتعليم معهد خاص — هو المدرسة — فان الأسرة تقوم بتمهيد الأساس له بصفة خاصة • فغرس الأخلاق لدى الصينيين هو من مهام الأسرة ومن مظاهر نشاطها • وتعاليم الأخلاق والعلاقات الخمس المعروفة هى من شأن الأسرة ومحتويات أدبهم المقدس مرتبطة ارتباطا تاما بهذه العلاقات — وعماد دياناتهم عبادة السلف — وان تقوى الأبناء هى أعظم فضيلة لديهم بل هى سيدة الفضائل — والأسرة حقيقة هى أساس التنظيم الاجتماعى وذلك لأن خطيئة الآباء قد يعاقب عليها الأبناء — على أن تشريعاتهم وأخلاقهم لا تخرج فى روحها عن الروح والقواعد التى رسمتها العلاقات العائلية — وبهذا الشكل تسيطر الأسرة على المجتمع كما سيطرت نسبة الحياة الى الجاد على الشعوب البدائية •

نظم التربية الصينية : مدتها ، مداها ، تعديلها :

منذ القرن الخامس عشر قبل تأسيس رومة ، والقرن الثانى والعشرين قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام ، والصين موجودة كدولة متميزة ذات نظام اجتماعى خاص وذات ثقافة مميزة لشعب جامد : وعلى هذا فان

الصين يمكن اعتبارها نموذجا للمجتمعات الشرقية بوجه عام — وما دامت نظم التربية فيها لها تاريخ مماثل لها فى الطول ، وان هذا التاريخ كان عاملا حيويا فى حفظ خصائصها ، فان نظامها التربوى يعتبر نموذجا للتربية الشرقية • يقول لويس Lewis « قبل أن يترك سيدنا ابراهيم بلاد أور الكلدانية فى غرب آسيا ، أسس امبراطور الصين نظاما للتربية فى شرق آسيا ما زال موجودا ونتج عنه شعب ما زال مستمرا فى تقديس هؤلاء الرجال الذين اتهموا لأنهم قد علموهم جمال اللغة الصينية وقوتها » : : وعلى الرغم من أن مسيو Biot وهو أول الخبيرين فى البحث فى التربية الصينية وقد يكون أكبرهم — يرجع بداية نظم التربية الصينية الى القرن الثالث والعشرين قبل الميلاد ، فان قليلا جدا من الأمور التى يمكن أن تكتشف لا ترجع الا الى ما قبل القرن السابع قبل الميلاد — وبعد فترة من الحروب الأهلية والفوضى ظهر « كونفوشيوس » فأعاد نفوذ الآداب المقدسة وأتقن وأحيا هذه التعاليم وأبقاها بين ثنايا كتاباته الخاصة ونسب اليها قدما طويلا ووجّه الشعب الى اقتفاء ذلك السلم الذى ميزهم كشعب والذى أثّر فيهم لقبول ودراسة هذه الآداب وتقديسها ، وبذلك صار الصينيون « أهل كتاب » أى أمة تأسست على نظم دينية وتربية أدبية — وصار مينشيوس Mencius معبرا جديدا عن الأدب وزاد عليه باتقان مماثل •

مع أن بداية نظم التربية والامتحانات الحالية ترجع الى القرن السابع قبل الميلاد ، فان هذه النظم قد خضعت كما خضع المجتمع الصينى لكثير من التغيرات التاريخية المتعددة النواحى : ولو أن هذه التغييرات بالمقارنة بأحوال الشعوب الأوربية تجعلنا نقول ان عادات الصين ومعاهدها لم يلحقها التغيير • ومع هذا نعترف بأن هناك بعض التطور — وليس من مجال بحثنا أن نتتبع هذه التغييرات ويكفى أن نعرف أن نظام الامتحانات الحالى بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالى سنة ٦١٧ ق•م• عنـــد اعتلاء أسرة « تانج »

العظيمة للعرش : ولقد كان لأنظمة الكليات ما لنظم الامتحانات من الأهمية عدة قرون — ولكن أسرة مانشو Manchu قد اهتمت اهتماما عظيما بنظم الامتحانات فى القرون الثلاثة الأخيرة .

على أن مدى انتشار هذه النظم لا يقل غرابة عن مدتها : فهى منتشرة فى مساحة من الأرض تبلغ تقريبا ضعف مساحة الولايات المتحدة وبين قوم يبلغون خمسة أمثال سكان الولايات المتحدة — أى ما يقرب من عشر مساحة الكرة الأرضية وخمس الجنس البشرى — ومثل هذا النظام التربوى الذى يؤثر فى مثل هذا العدد العظيم من السكان لابد أن يظل لوقت طويل جدا وينتج عنه استقرار الكيان الاجتماعى الذى يطابق فى انتشاره ومدته النظام التربوى — مما يجعله جديرا بدراسة كل من يبحث فى معرفة عواملنا التربوية وأساسا للحكم على التجارب التى تقام فى ميادين التربية .

ومنذ سنة ١٨٩٥ حتى يومنا هذا خضع هذا النظام لتغيرات كثيرة من شأنها أن تعدل بشكل واضح كلا من الحياة الاجتماعية والتربية عند هذا الشعب — وفى الحقيقة — لقد اتضح للجميع — صينيين وغربيين أنه لا يمكن احداث أى تغيير فى حياة الصينيين ، حكومتهم ، ومثلهم الاجتماعية ودينهم الا بتعديل نظم التربية — وبما أن اهتمامنا بهذا النظام يقتصر على كونه مثالا فلا يهمنا من هذه التغييرات أكثر من أن نلاحظ مدى العلاقة الوثيقة بين المثل العليا التربوية وبين تطبيقاتها العملية وبين حياة المجتمع فى النهاية .

هذا وقد بدأ الاتجاه لادخال نظم التربية والتعليم الغربية ينتشر انتشارا عظيما بين المتعلمين والموظفين المسئولين وكان ذلك بعد الحرب الصينية اليابانية ؛ وكان نتيجة لعدة مؤثرات أهمها الاحتكاك الثقافى بالأوروبيين والأمريكيين . وفى سنة ١٨٩٨ ألغى نظام الامتحانات القديم وذلك بمقتضى مرسوم امبراطورى وحل محله نظام الكليات الغربية — وليس ثمة شك أن هذا العمل كان تغييرا خطيرا أدى فيما بعد الى خلع

الأسرة المالكة لهذا الامبراطور الجرىء . وعلى كل حال فبعد الدلائل العملية التى عرف منها أن الامتحانات ونظمها الموضوعة لا تكفى لاخراج قادة للجيش الحديث فان الامبراطورة « دواجر Dowager » زعيمة حركة الاصلاح ابتدأت بنفسها فى سنة ١٩٠١ تدخل اصـلاحات على النظام القديم وتمكنت — باصدار مرسوم — من الغاء النظام الأدبى الرجعى فى الامتحانات وحل محله رسائل قصيرة ومقالات عن الأساليب الحديثة والقوانين الغربية والدساتير والاقتصاد السياسى : : ومن الواضح جدا أنه لا يمكن أن تكون مثل هذه الاصلاحات تامة لأنه عهد فى تنفيذها الى فئة لا تؤمن بها ولا تتحمس لها — زد على ذلك أن تربيتهم لا تؤهلهم الى مثل هذا العمل مطلقا — ولكن نظام الجوائز الذى اتبع ، والنظام الشامل للتعليم وللامتحانات الذى ساد ، كان من شأنه أن يحدث تغييرا سريعا وتبع ذلك تحمس الطبقات المثقفة للأهداف الجديدة .

التربية الصينية : موادها . تنظيمها . طرقها :

يشهد جميع الباحثين الموثوق بهم بأنه ليس هناك أى قطر من الأقطار نرى فيه التربية شكلية وتغلب عليها الصبغة الأدبية ولها من النفوذ العظيم ما للتربية فى الصين — وبأنه ليس هناك أى مكان آخر كان للتربية فيه نفوذ مباشر ودائم فى صبغ خلق الشعب بصبغة خاصة — وبأنه ليس هناك أى مكان آخر توحدت فيه مظاهر نشاط التربية وعملياتها : وعلى هذا فالصين أصبحت بلاد الوحـدة المطلقة نتيجة لنظم تربيتها : فهى بلاد العرف والتقاليد المرعية ، وهى البلاد التى لا يسمح فيها بأى تغيير فى الطرق المعهودة فى التفكير والوجدان والعمل ، وان حدث مثل هذا التغيير فهو نادر . ومع ذلك فالتربية محدودة فى موادها ، شكلية فى طرقها ، وعلى نمط واحد جامد لايتغير فى تنظيمها : : ولنبدأ الآن بدراسة كل نقطة على حدة .

مواد التربية :

ان غرض التربية فى مراحل التعليم الأولية فى التربية الصينية هو أن

يلم الصيني باللغة وبالآداب المقدسة ومعنى هذا أن البنت ليس لها أى تقدير ولا منزلة فى تعليمهم الأدبى أو فى معاهدهم التربوية — ونقصد بالالمام هنا معرفة حرفية مطلقة للآداب بحذافيرها ومقدرة على انشاء أسلوب شكلى وغطى فى كتاباتهم — ويتألف الجزء الأعظم من التعليم الأولى ومن التعليم العالى من استذكار هذه الأساليب اللغوية والأدبية بغير أى ضرورة لمعرفة أهميتها الحقيقية : ويمكن معرفة مميزات هذا المجهود الجبار من دراسة خصائص كل من اللغة والأدب .

مميزات اللغة :

ان الرموز الكتابية الصينية تمثل أفكارا لا أصواتا ، فاللغة الصينية لغة ذهنية **ideographic** لا صوتية وتبعا لهـذا كثرت رموزها لتطابق أفكارها . وليست لهذه الرموز أصوات ، فمثلها كمثل الأرقام الحسابية فمعناها تميزه العين قبل أن تدركه الأذن : : ومن المستحيل أن تقدر العدد الذى تتكون منـه رموز هذه اللغة ، ويقـدره معظم الثقات فيما عدا المترادفات والكلمات غير المستعملة بما يقرب من ٢٥ ألف رمز . واذا حسبنا عدد هذه الرموز بعد أن تدخل عليها العلامات المشددة ، وجدنا أنه يزيد على ٢٦ ألف رمز . واذا تذكرنا أن هذه الرموز لابد من أن تحفظ عن ظهر قلب كما تحفظ حروفنا الأبجدية ، تصورنا مقدار المجهود الشاق الملقى على عاتق التلميذ — وعلى كل فكثير من هذه الرموز قلما يستعمل : وكتبهم التسعة المقدسـة — التى يتكون منهـا معظم مادة التربية — لا تحتوى فى الواقع على أكثر من خمسة آلاف رمز . زد على ذلك أن هناك ستة نماذج مختلفة للكتابة اليدوية تشبه الكتابة الرومانية والكتابة المائلة والحروف السوداء فى الانجليزية : وهذه النماذج أو الطرق الستة هى طريقة التنميق ، الطريقة الرسمية ، الطريقة الأدبية أو النموذجية ، الطريقة العادية ، الطريقة الجارية ، طريقة الزاوية المشابهة للطباعة — ومن الواجب معرفة عدد معين عن هذه الأشكال — ولكن الأهم من هذا — فيما يختص التلميذ — يجب أن تتذكر أن هذه اللغة

المدرسية لغة ميتة من الناحية العملية وبذلك انقطعت صلاتها باللغة التى يستعملها فى حياته اليومية . فأفعال هذه اللغة جامدة لاتُـصَرَّف ولا تختلف صيغها ، وأسماؤها لا جنس ولا نوع لها ولا عدد ولا صفة : وبما أن معنى الكلمة يحدده السياق أو موضع الكلمة فى الجملة أو النبرات الصوتية ، فان بساطة تركيب قواعدها مما يزيد فى صعوبتها . فاستخدام الأسلوب الأدبى الذى تقره المستويات المدرسية لا يمكن أن يصل اليه التلميذ الا بعد سنوات من التمرين التقليدى القاسى .

أما الأدب فتتجلى فيه الصعوبة نفسها التى تظهر فى اللغة . فبالاضافة الى كونه مكتوبا « بلغة ميتة » لا بلغة التخاطب ، فهو لا يحمل أى معنى للطالب لمدة عـدة سنوات . يقول « مارتين Martin » هو فى هذا يشبه اللغة اللاتينية لدى تلاميذنا الذين نجبرهم على استظهار الأدبيات اللاتينية المعروفة حتى يستطيعوا اعادتها دون أدنى خطأ مع عدم معرفتهم ماذا يقصد من معانى الكلمات ، وبالتالى ماذا يقصد من الأدب ذاته .

مراحل الدراسة :

ان مرحلة التعليم الأولى مخصصة لاستذكار أشكال الرموز المختلفة وذلك بحفظ بعض النصوص التى أجمع على اختيارها وحفظ الكتب الدينية التسعة . أما المرحلة الثانية فهى مرحلة مخصصة بالترجمة أى حل تلك الرموز . وكما أن المرحـلة الأولى كانت مخصصة بمجرد استذكار أشكال هذه النصوص والدروس الانشائية ، فالمرحلة الثانية هى مرحلة قراءة فعلية بمعنى ترجمة تلك النصوص . أما المرحلة الثالثة فهى مخصصة لكتابة المقالات الانشائية حتى يكتسب التلاميذ فى هذا الفن مهارة كافية تمكنهم من النجاح فى الامتحانات . ويتطلب هذا التدريب على تحرير المقالات دراسة عنيفة لصور الآداب وموادها : ومن المرحلتين الأخيرتين يتألف التعليم العالى .

مواد التعليم الأولى :

اذا ما لاحظنا أن المدارس الأولية اختيارية ، وأن هناك تباينا عظيما

فى النواحى البيئية ، واختلافا ملموسا فى النواحى الجنسية ، فاننا نجد أن مواد مناهج هذه المدارس موحدة توحيدا ظاهرا .

والكتاب المقرر الذى يستعمله المبتدئون فى كل مكان هو كتاب « الشعر ذى البحور الثلاثة Trimetrical Classic » واشتق هذا الاسم من طريقة ترتيب رموزه : وقد يتصور الانسان من محتويات هذا الكتاب المشهور ، أن هذا الشعب العظيم هو أكثر الشعوب البشرية ذكاء . ولكن حينما تتذكر أن الغرض الوحيد من دراسته هو التمكن التام من الرموز التى يتألف منها الكتاب — وقد بلغت أكثر من ٥٠٠ من الرموز المختلفة — عندما يتذكر الانسان هذا كله ، يجد أن كل تفوق مزعوم يتلاشى اذا ما استثنينا التفوق فى الناحية الآلية وتمرين الذاكرة تمرينا آليا : : والحق أن العبارة التى نجدها فى مستهل هذا الكتاب تقرر حكمة فلسفية ودينية ظلت مثارا لجدل ونقاش دائم بين طبقات المتعلمين فى معظم الشعوب . وهذه السطور كما ترجمها وليمز Williams هى :

« يولد الناس خيّرين بفطرتهم
وهم وان تشابهوا فى هذه البداية الا أنهم فى الواقع يختلفون .
ونحن اذا تركناهم بدون تربية اضمحلت صفاتهم الأصلية .
وتعظم قيمة منهاج التربية اذا زادت عنايتنا له .
فى القدم اختارت أم مينشيوس لها مقاما منعزلا .
ولما لم يتعلم ولدها كانت تنقض النسيج الذى لم يتم الا نصفه .
وانها لخطيئة من الأب أن يعول ولا يربى .
ويوصف المدرس الذى يربى دون حزم بالمتهاون
وانه لظلم فاضح ألا يتعلم الأطفال .
لأنهم ان لم يتعلموا فى وقت طفولتهم فماذا هم فاعلون اذا ماتقدمت بهم السن ؟
فكما أن الدرة الثمينة التى ان لم تكتشف لم تظهر فائدتها .
فكذلك الرجال غير المتعلمين سوف لايعرفون ماهو السلوك الحقيقى » .

وثانى كتبهم الأساسية هو « قرن من الألقاب » ويحتوى على مايقرب من أربعمائة اسم لعائلة أو لعشيرة مختلفة . ومع أن تعلم هذا الكتاب يشبه تماما تعليم قوائم الأنساب فى التوراة ، الا أن له فائدة عملية : : ويتلو هذا الكتاب أهم هذه النصوص وهى : « الأدب الألفى القديم » ويتألف هذا الأدب من ألف رمز لايتشابه منها اثنان فى المبنى أو فى المعنى ، ولكنها منظمة بشكل خاص بحيث تحقق كلا من القافية والوزن : ومن الطبيعى أن تجد فى معانيها شيئا من عدم الانسجام : : ويلى هذه النصوص الثلاثة أناشيد الأطفال ، سنن الواجبات النبوية ، معلم الأحداث . وكل هذه النصوص تؤكد بشكل قصصى المبادى الأساسية للأخلاق الصينية : ولها أثر عميق فى سلوك الأطفال الى حد ما اذا علمنا أن معظمهم يتعدون هذه المرحلة من مراحل التعليم . وفى كثير من الأحيان نجد أن مبادئهم التى يبثونها فى نفوس الأطفال نبيلة جديرة بالتعليم وأن البعض الآخر شكلى لاقيمة له . وانا على كل حال نجد أنه لا يحصل على الدستور الأخلاقى من هذه التعاليم الا أفراد قليلون من الصينيين اذ أن مدارسهم شكلية — أى موسومة بطابع شكلى — وفى ذلك يقول دكتور مارتن Martin وهو حجة فيما يقول لارتباطه بالتعليم الصينى نصف قرن كان خلالها متصلا بالجامعة الامبراطورية :—

« ليس هناك أشد قسوة من تلك الجهود المضنية التى تبذل فى المرحلة الأولى — فالطفل يذهب الى المدرسة ومثله كمثل الدرة الثمينة تحتاج صقلا . ولكن عملية الصقل عملية بطيئة تحتاج لاجهاد عظيم . فكتبه مكتوبة بلغة ميتة وذلك لأن لغة التخاطب أو اللغة الدارجة تبتعد بعدا كبيرا عن أسلوب الانشاء الأدبى فى كل ركن من أركان الامبراطورية . حتى ان الكتب حينما تقرأ بصوت مرتفع لاتحمل معنى حتى لأذن المتعلم كما أن أصوات الرموز لاتحمل أى معنى لذهن المبتدىء : : — ولم يبذل أى مجهود لبث الحياة فيها واعطائها معنى — وما هذه المرحلة الأولى الا مرحلة تقوية للذاكرة بشكل أعمى بغير أى محاولة لتقويتها باستخدام ملكات أخرى » .

وينطبق هذا التعليق نفسه على ما يحدث فى المرحلة الثانية من حياة الطفل المدرسية – وهى مرحلة استظهار « الكتب الأربعة » و « الأدبيات الخمسة » . ويتطلب هذا المجهود أربع سنوات أو خمسا اضافية وبذلك تنتهى مهمة المدارس القروية ، والمدنية العادية . وفى هذا التعليم المدرسى يقول مارتن Martin « وفى طيلة هذه المدة لايكون العقل قد اكتسب أى فكرة واحدة فالهدف الذى يرمى اليه هذا النظام الشكلى لايخرج عن النطق بالكلمات بطرف اللسان وكتابة الحروف بطرف القلم » .

ويمكن أن نقول أن الكتب المقدسة التسعة تعادل فى حجمها العهدين القديم والجديد . ومن ثم فبانتهاء مرحلة المدرسة القروية أو المدرسة الأولية فى سن الخامسة عشرة أو أكثر يكون الفتى قد اكتسب براعة عظيمة فى الاستظهار ولكنه لم يستفد أى شىء آخر .

أما فن الكتابة فيكون الفتى قد أتقنه أيضا وان هذا الفن له من الصفات المطلقة مالا يجعله متصلا بالحياة اليومية الا صلة واهية كما هو الحال فى التعليم الأدبى . ويشتد عجبنا اذا عرفنا أنه قبل أن يصل التلميذ الى مرحلة تحرير المقالات . لاتمت هذه الكتابة الا بصلة ضعيفة للمجهود الذى يبذله فى القراءة . ويصور لنا سميث Smith صورة حقيقية موجزة لتلك الناحية من نواحى العمل المدرسى حيث يقول « ان مهمة تعلم كتابة الرموز الصينية لهى مهمة شاقة اذا قسناها بالمجهود الذى يبذل لتعلم كتابة أى لغة أوربية . فالدلالة الحقيقية للرموز لاتقل أهمية عن التعرف على الرموز والنجاح فى بعض الامتحانات يعتمد اعتمادا كبيرا على حسن الخط أكثر من جمال الاسلوب . ومما يثير الدهشة حقا أن الرموز التى يختارها المدرس لتمرين التلاميذ ليست لها أى علاقة مطلقا بأى شىء يدرسه . وقد تؤخذ هذه الرموز أولا من كتب شعرية صغيرة وضعت لهذا الغرض وتشمل رموزا سهلة وعامة . أما الخطوة الثانية فهى خطوة الانتقال الى الكتب التى تحتوى على مقتبسات من شعراء أسرة تانج .

ولكى يقدرها التلميذ لابد من أن يلم بنغماتها وقوافيها التى لايزال التلميذ لايعرف عنها شيئا : وهناك احتمال كبير جدا أن الرموز التى يتعلم الطفل كتابتها فى هذه المرحلة لايكون قد رآها من قبل أبدا كما أنها لاتعاونه فى دروسه الأخرى . ولا يلتفت الا الى أمر واحد هو هل الحروف سليمة فى تركيبها أم سقيمة . أما المراجعة فلا قيمة لها مطلقا . وأما سبب اختيار شعر أسرة تانج Tang لكتابة الدروس بدلا من الرموز والجمل التى هى جزء من الدرس . فهو ماجبلوا عليه من استخدام الشعر وعدم استخدام سواه . ومن يفعل غير هذا يعرض نفسه للسخرية .

وان خصائص الحياة الصينية بما تطلبه من كثرة المعاملات اليومية الضرورية ومن استخدام النقود وهى ذات أهمية لاتقدر ومن ضياع الوقت الطويل فى عد هذه النقود ومن طبيعة حياتهم اليومية وهى عملية ومادية الى حد كبير جدا — كل هذا يوحى الينـا بأن مادة الحساب لابد أن يكون لها الأسبقية بين مواد المنهاج . ولكن الواقع خلاف ذلك :: « فالجمع والطرح والضرب واستخدام الكسور العشرية من الضروريات اليومية لكل صينى ولكنها مع ذلك مواد لا تعلم » بل ان مثل هذه الخبرة يكتسبها الانسان فى حياته اليومية أو من أولئك الذين يشتغلون فى الأعمال التجارية ومن جماعة الحاسبين وجماعة مساحى الأرض وغيرهم . فوسيلة التعليم الوحيدة هى الأخذ عن هؤلاء الاخصائيين ويصل المتعلم الى درجة الكمال فيها بعد خبرة طويلة هى من خصائص مثل هذا الجنس الذى يمتاز بالصبر على احتمالها :

التعليم العالى :

أما التعليم العالى فيشغل فترة غير محدودة تختتم بالنجاح فى الامتحانات الحكومية والحصول على درجات علمية — وما دام التعليم العالى عندهم أساسه اعداد مقالات لهذه الامتحانات فمواد الدراسة فى هذه المرحلة العالية يمكن فهمها جيدا فى ضوء وصف نظام الامتحانات . ويكفى أن نشير هنا الى أن الكتب المقدسة قد حفظت عن ظهر قلب ومن الضرورى

الالمام ببعض المعلومات عن محتوياتها ولا يتم هذا الا بالقراءة أو بترجمة هذه الكتب أو بدراسة الشروح العـديدة عنها خاصة — وقد تمضى السنون فى سبيل تنمية المقدرة على كتابة الرسائل ذات الأسلوب الخاص والأفكار المعينة التقليدية التى تتضمنها هذه الكتب المقدسة : : وهذا الاعداد يماثل الى حد كبير التمرين المستمر فى اللغة اللاتينية شعرا ونثرا الذى كان يعم المدارس العامة الانجليزية أو تشبه الى حد ما ماكان فى الكلية الامريكية القديمة مع اختلاف ظاهر هو أن الآداب التى يدرسها الصينيون هى الآداب المقدسة •

النظام المدرسى :

ان تنظيم معاهد التربية الصينية نظام مزدوج فهناك :

أولا — نظام المدارس وله طابعه الخاص ويقوم على نشر سيادة اللغة الصينية والأدب المقدس وكذلك على بث القدرة على كتابة المقالات •

ثانيا — نظام الامتحانات وتشرف عليه الحكومة لأنه يعتبر بمثابة الضابط المسيطر على نظم التربية لديهم •

والمدارس الأولية — التى تخضع خضــوعا تاما للمناهج السابق شرحها — موجودة فى كل قرية ويصرف عليها من الأموال الخاصة : يؤمها التلاميذ بمحض اختيارهم ويقوم بالتعليم فيها اما فئة من الطلبة لم يحصلوا على درجاتهم العلمية أو أولئك الذين لم يسعدهم الحظ بالحصول على درجات كسابقيهم مما حرمهم نصيبهم فى شغل الوظائف • أما مبانى المدارس فهى لا تستحق الذكر فقد يكون التعليم فى أى حجرة خالية فى أحد المنازل أو فى أحد المعابد أو فى أحد الأبنية العامة وكثيرا ما نجدها فى أحد المعابد الكونفوشية وقد تكون فى « كشك » أو زاوية أو ركن مظل : : — أما اليوم المدرسى فهو طويل جدا ومستمر طول العام — ويحتم العمل المدرسى ابتعاد التلميذ وكذلك المدرس عن زملائه وأقاربه لينقطع للدراسة حتى أصبح من العار أن يتجه أحدهم الى أى عمل آخر بل أى نوع من أنواع التسلية فصار العمل المدرسى مرهقا للغاية يشغل معظم أوقات

التلاميذ ولو كانوا من طبقة الأذكياء : : ومع أن المصروفات المدرسية فى غاية الاعتدال ، فان عدد تلاميذ هذه المدارس ليس بالكثير جدا وذلك لأنها لا تعد التلاميذ الا للنجاح فى الامتحانات ومن ثم تمهد لهم الطريق للحياة العلمية وللوظائف العامة : : ولايستطيع الاستمرار فى الحيـاة المدرسية بعد اجتياز المرحلة الابتدائية الا جزء من عشرين من الأطفال ، وهذا يؤدى الى أن نسبة ضئيلة جدا تصل الى الدرجات الرفيعة التى ترفع الفرد الى الوظائف العالية ، ولذلك يعتبر بعض العلماء أن هذا النظام فاسد ومضيع للوقت — : : ومع أن هذا النظام يحقق الأهداف الاجتماعية العامة فانه يؤثر تأثيرا سيئا فى التسعة والتسعين فى المائة من التلاميذ الذين يرسبون ، وقد يحرمهم القدرة على الاشتراك فى الحياة العامة أو يحط من كرامتهم فى هذا المضمار ، ولذلك يضطر أغلبهم الى تناول مهنة التدريس ، ولذا نرى أن المهنة التى تحظى بالتقدير وبالاحترام فى كل مكان تكافأ أسوأ مكافأة أو تقدر أسوأ تقدير لدى شعب يكون فيه الكفاح فى سبيل الحياة مرا قاسيا .

والى جانب هذه المدارس الأولية يوجد فى المدن الكبرى عدد من المدارس العالية تقوم باعداد التلاميذ للامتحانات العامة بالتمرين على كتابة المقالات وبدراسة التعليقات : وهناك معـاهد أقرب شبها من الأكاديميات والكليات ينفق عليها مما يكتتب لها من الهيئات الخاصة التى يجود بها الأثرياء أو طبقة الموظفين . وما هذه المعاهد فى العادة الا معاهد خصوصية . وبالاضافة الى هذه المعاهد التى يقيمها الشعب توجد قلة من المعاهد تعينها الحكومة أو عولها بعض كبار الموظفين . ومادام مصدر المال واحدا لم يحدث اختلاف فى نظم التربية .

نظام الامتحانات :

لقد سبق أن ذكرنا أن نظام الامتحانات كان الظاهرة الأساسية فى التربية الصينية وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على هذه التربية فحسب بل انها أيضا تدعم الوسائل التى تقوم على صيانة

الكيان الحكومى والاجتماعى : وهذه الامتحانات مضافا اليها تعاليم الديانة الكونفوشية التى يعتنقها الصينيون هى أهم النظم والقوى التى تؤثر فى المجتمع الصينى : وفى الحق يمكن اعتبار الامتحانات الوسيلة التى بها تمكنت التقاليد والتعاليم الكونفوشية من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة وتغلغلت فى نفوس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطنون تلك البقاع المترامية الأطراف •

على أن المجهود المدرسى — فى جميع مظاهره — لا يتجه الى تحقيق حاجات المجتمع أو الى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ولكنه يرمى الى هدف واحد هو النجاح فى الامتحانات • ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيح لهذا النظام الفرصة للتأثير العظيم فى التربية كما أن عظم الصلة بينه وبين الوظائف الحكومية تشرح لنا كيف أن هذا النظام قد سيطر على حياة المجتمع •

ويختار من بين الطلبة الناجحين فى امتحان الدرجة النهائية درجة « العلماء المسجلين » أو الذين « يليقون للوظيفة » ويعينون فى الوظائف الرئيسية العامة سواء أكانت هذه الوظائف تربوية أو مدنية ابتداء من مجلس الوزراء الامبراطورى الى الوظائف الصغرى المحلية التى لا يتمتع أصحابها بامتيازات عديدة والتى لم يصل اليها سوى أولئك الذين لم ينجحوا الا فى الامتحان الأولى : أما من يحصل على درجة « الملكة الزاهرة » Flowering Talent أو درجة «الرجل المنقول» Promoted Man فيتمتع بشرف المديح وحمل الشارات التى تميزه فى مجتمع يعشق جمال الشكل والمظهر الخارجى • وان هذا الناجح يجلس على كرسى الشرف ويكون موضع الاجلال والتقدير والتكريم فى جميع الأعياد وفى جميع الحفلات الاجتماعية كالزواج والمآتم لدرجة أن جزءا عظيما من ماله يؤول اليه من مثل هذه المصادر • وان احترام أقارب هذا الشخص واعانتهم تعتبر من الأمور الواجبة وفقا للتقاليد السائدة فى مثل هذا المجتمع : : وهكذا يكافأ مثل هذا الشخص فتتوفر له معيشة سهلة يجللها الوقار دون

أن يزج بنفسه فى ميدان العمل اليدوى أو الاقتصادى فى بلد لا يمكن الانسان أن يحصل فيه على مكافأة مادية أو يكتسب ضروريات حيـاته الا بالاجهاد الشاق • على أن باب الترقى مفتوح أمامه عن طريق العدالة أو التزوير للحصول على منزلة رسمية كريمة ولديه على الأقل فرصـة للحصول بنفسه على امتيازات أرقى ان لم يمكن الحصول عليها بالطريق القانونى •

وبصرف النظر عن الامتحانات التمهيدية التى تعد للمدارس الأولية ، فان الامتحانات الراقية ذات المراتب الثلاث يسيطر عليها تماما موظفو الحكومة الذين يتكونون من نخبة من العلماء الصينيين الذين سبق أن خضعوا لمثل هذه الامتحانات •

وتعقد الامتحانات الأولى عادة مرة كل ثلاث سنوات فى عاصمة المقاطعة ويشرف عليها العميد الأدبى ذو النفوذ التشريعى على المقاطعة بأكملها ويشتمل امتحان اليوم الأول على مقالات ثلاث اثنان منها على نظريات مقتبسة من « الكتب الأربع » أما الثالثة فهى نموذج شعرى مأخوذ من « كتاب الأغانى » • وتعقد هذه الامتحانات فى صالات خاصة بها أو فى حجرات كالتى تتكون منها جامعات هذه المملكة • وتستمر هذه الامتحانات مدة تتراوح بين ثمانى عشرة ساعة وأربع وعشرين ساعة ، فهى بذلك تتطلب مجهودا عقليا شاقا • ولا يسمح بالنجاح الا لجزء من عشرين من الطلبة من المتقدمين للامتحان والذين قد تصل عدتهم فى بعض المقاطعات الى سبعمائة وفى البعض الآخر يصل عددهم الى ألفين طالبا • ويكرر مثل هذا الاختبار أربع مرات أو خمسا حتى تسنح الفرصة بانتقاء العدد المطلوب •

وبعد بضعة أشهر يتقدم هؤلاء الناجحون الذين يسمون « بذوى الملكة الزاهرة » الى امتحان الدرجة التالية الذى يعقد فى عاصمة المديرية كل ثلاث سنوات : ويبلغ عدد المتنافسين فى هذه المرة عشرة آلاف ولا ينال شرف هذا النجاح فى هذا الامتحان الا واحد فى المائة من الطلبة •

وهذا الامتحان اشد قسوة من الامتحان السابق ولو أنه شبيه بالأول من حيث مدة الانعقاد وهى ثلاثة أيام ومن حيث تكرار الامتحان ثلاث مرات أو أربعا . وتشغل الموضوعات النظمية والنثرية مكانا كبيرا فى هذا الامتحان ، والغرض منه قياس مدى قدرة الطالب على القراءة وعمق معلوماته وكفايته فى كتابة الموضوعات الانشائية : على أن مكافأة الطالب الناجح الذى يعرف باسم « الطالب المتقدم » هى فى الغالب مكافأة معنوية ، فهو يزين قبعته بزرار مذهب من نوع راق كما أنه يقيم علمين على عمودين شاهقى الطول أمام باب دار العائلة ويضع لوحة فوق بابه ليظهر للمارة أن هـذا هو مسكن رجل مثقف نال جائزة — ولكن الأهم من ذلك أن يسمح له الآن أن يستعد للمناقشة فى الامتحان الذى سيعقد فى عاصمة الامبراطورية أو أى امتحان خاص يقوم بوضعه العميد المحلى . فاذا ما اجتاز مثل هذا الامتحان يندمج فى زمرة هؤلاء القلة الذين يختار منهم أصحاب الوظائف الرفيعـة ويمنح شهادة « العلماء المسجلين Entered Scholar » ونسبة الناجحين فى هذا الامتحان الذى يستمر ثلاثة عشرة يوما تكون عادة أكبر من نسبة هؤلاء الذين نجحوا فى الامتحانات السابقة . والناجح فى هذا الامتحان يأمل أن يكون تلميذا ضابطا فى حكومة الصين وبذلك يعيش ويسافر على نفقـة الدولة . ويلاحظ أن هذه الامتحانات لاتشترط سنا محدودا بل انها امتحانات لاختبار المعلومات المطلوبة واختبار مقدرة الشاب على التقليد . وكان يسمح للشخص أن يتقدم للامتحان فى أى سن مدى حياته ؛ لذلك كثيرا ما نجد الجد والابن والولد يؤدون الامتحان نفسه : ويبذل الممتحن مجهودا جبارا لاجتياز مثل هذا الامتحان . ويمكن أن نقول أن تأثير هذا الجهد الشديد قد أدى الى زيادة نسبة الوفيات بين المتعلمين : وحتى هذه اللحظة نجد أن هذا النظام المدهش فى الاختبار الذى يقوم على اختيار الأصلح وابعاد غير الأصلح بهذه الامتحانات لم يؤد رسالته على الوجه الأكمل اذ أن هنـاك امتحانا أعلى لايتنافس فيه الا الأطباء « العلماء

المسجلون » ولا ينجح فيه الا العدد القليل الذى قد لايتجاوز العشرين :
والناجحون فى هذا الامتحان لا يمنحون اجازة علمية ولكنهم ينالون
وظيفة رفيعة تهيىء للشخص مكانة تفوق جميع الوظائف الحكومية وتعده
لأن يكون عضوا فى المجلس الامبراطورى . وهذا شرف عظيم هو أعظم
ما يمكن أن ينال . وهؤلاء القادة الذين ينتخبون بوساطة هذا الامتحان
يكونون طبقـة للعلماء التى تعرف فى الصـين باسم « هان لن يوان
Han Lin Yuan » أو طبقـة « غابة الأقلام » أو « الأكاديميـة
الامبراطورية » وهذه كمعهد تربوى تقوم بوظائف استشارية وأعمال
رسمية ويمنح أعضاؤها مناصب رئيسية فى أى مكان آخر .

ويستطيع الامبراطور فى بعض الأحيان النادرة أن يختار — من بين
طلبة العلم الذين وصلوا الى أرفع الدرجات — نجما لامعا هو زهرة الأدب
والنضج من بين السكان البالغ تعدادهم أربعمائة مليون نفس ويسبغ عليه
امتيازات التقاليد الرسمية وعند هذا الحد تقف التربية الشكلية لدى
الصينيين .

ولقد أمدنا « لويس » بالاحصائية التالية للامتحانات التى عقدت
فى احدى السنوات الحديثة . لقد كان هناك مايقرب من ١٧٠٥ مركزا
للامتحانات التمهيدية . ٢٥٢ مركزا لامتحانات الدرجة الأولى ، ١٨ مركزا
لامتحانات الدرجة الثانية . ويشمل الواحد منها على مايقرب من ثلاثين
ألف صالة . ومركز واحد لامتحانات الدرجة الثالثة . ولم ينجح فى درجة
البكالوريوس الا ٢٨،٩٢٣ من بين المتقدمين البالغ عددهم ٧٦٠ ألف
ممتحن . أما درجة الأستاذية فلم ينجح فيها الا ١٥٣٦ من بين متقدمين
عدتهم ١٩٠،٣٠٠ — هذا بصرف النظر عن المليون الذين كانوا يتهيئون
للامتحانات الأولية فقد تقدم لهذه الامتحانات فى سنة ١٩٠٣ مايقرب من
٩٦٠ ألف لم ينجح منهم سوى ١٨٣٩ طالب .

ومع أن هذه الامتحانات فى موضوعاتها وفى محتواها تتضمن عواطف
خلقية راقية الا أنها من شكل واحد . وعدنا « ولم » ببعض الأمثلة
من نصوص هذه الامتحانات .

(١) أنت ذو قدرة ومع ذلك تسأل من لا قدرة له — ذو علم غزير ومع ذلك تسأل من لايعلم كثيرا — تملك العقار ومع ذلك تتظاهر بالعجز — ممتلىء وتتظاهر بالخلو » .

(٢) لقد أمسك بالأشياء من طرفيها وهو فى معالجته للناس احتفظ بالوسط الذهبى » .

(٣) ان الانسان فى شبابه يتعلم ثمانى مبادىء وعندما يكتمل نموه يحاول تطبيقها عمليا » .

(٤) من يكون مخلصا فسيكون ذكيا — والذكى سيكون موضعا للأمانة » .

(٥) وكان ما يأتى موضوعا لنظم قصيدة « صوت الجداف ، خضرة التل ، جمال الماء » .

على أننا سوف نلمس الحقيقة بأكلها وسوف تتضح لنا مزايا عملية التعلم وطريقة عرض النظريات اذا ما درسنا الطرق المتبعة فى التربية الصينية .

طرق التربية الصينية :

ان الميزة المميزة لطرق التربية الصينية هى اعتمادها بطريق مباشر على التقليد . وهى فى مراحلها الأولى ماهى الا تمرين للذاكرة « فالغرض الذى يهدف اليه المدرس هى أن يرغم تلاميذه أولا وقبل كل شىء على التذكر أولا والتذكر ثانيا والتذكر ثالثا — ولذلك أصبحت المدرسة الصينية مدرسة « عالية الصوت » فيناول كل طفل النصوص المناسبة ويكرر قراءتها بصوت مرتفع حتى يحفظها عن ظهر قلب . وعندما يتم النصوص « يقلب كتابه » ويحاول استرجاعها . فيسلم كتابه للمدرس ويعطيه ظهره ويبدأ فى استرجاع ما حفظه بصوت عال وسرعة فائقة دون أن يكون على علم ما يعنى ما يسترجع . وفى ذلك يقول « سميث Smith » :

« ان انتباه التلميذ محصور فى أمرين أولهما تكرار الرموز بالترتيب نفسه

الذى توجد به فى الكتاب ، وثانيهما تلاوة هذه الرموز بأقصى سرعة ممكنة » .

ونظرا لكثرة الرموز الصينية وشكلها الخاص والفروق البسيطة التى بينها ، فان طريقة الكتابة وجمع الرموز تحتاج لتقليد عظيم جدا : ومن ذلك نجد أن استعمال الورق الشفاف ضرورى فى معرفة هذه الرموز — وبمضى الزمن تصغر الرموز وذلك عندما يستخدمون الفرجون بدلا من القلم ويتقنون الكتابة بهـا ، وأخيرا تتمكن الذاكرة من استرجاع أشكال الرموز .

ويبدو أنه قد أصبح لكتابة المقالات — وهى أعظم منتجات هذه التربية — ميزة خاصة فأصبحت مقياسا لقياس الكفاءة أو القوة أكثر من أن تكون مقياسا لقياس المعلومات : ولكن هذه ميزة شكلية فقط وذلك لأن القدرة المكتسبة لا تخرج عن أن تكون قدرة على التقليد . فالكاتب الناجح فى الأدب فى حكم هذه التربية هو ذلك الذى يمكنه تقليد نظم الشعر ومراعاة قافيته ، ويجيد السجع فى النثر . فكأن الهدف الأسمى الذى ترمى اليه المدرسة هو تكوين القدرة على كتابة المقالات المتشابهة فى الشكل وفى التركيب والمتقاربة فى الروح والعاطفـة والتى تشبه « الأمثال ، المزامير » . وعندما تنجح المدرسة فى تنمية القدرة عنـد الأطفال العاديين على تقليد الشكل يمكننا أن نتصور مقدار استحضار الأفكار الابتكارية التى تصحب هذا التقليد الشكلى : ويمكن أن تتخذ لذلك مثيلا من النجاح الذى كان يحرزه تلميذ المدرسة منذ عدة قرون مضت عندما يتمكن من استظهار أشعار هومر وفرجيل : وبذلك يمكن أن تقول ان الغرض من هذا الاعداد ليس تشجيع العبقرية وبناءها ولكن قتلها ، لا تكوين قوة الابداع ولكن قوة المحاكاة ، ولا تكوين القدرة الأدبية بل تكوين الشاعر الجيد والناثر المجيد . ولقـد وصف Martin هذا النظام فقال :

« ان الخطوة الأولى فى الانشاء هى ربط الرموز المزدوجة ، والخطوة

الثانية تضاعف هذه المركبات وتكوين المتوازيات . وهذه فكرة سائدة فى الأدب الصينى ومضمونها أن عقل الطفل لابد أن يشبع بالأدب منذ حداثته . ويتخذ هذا الطريق الآتى : يكتب المدرس عبارة مثل « الريح تهب » فيتبعها الطفل بمثيلة لها ولتكن « يسقط المطر » ثم يكتب المدرس « الأنهار طويلة » فيضيف التلميذ أن « الجبال عالية » وهكذا . فمن الفاعل ، والفعل التى ينعتونها فى لغتهم بالحروف الميتة ، والحية يتقـدم المدرس مع تلاميذه من الأشكال البسيطة الى الأشكال المعقدة حيث يتمكن من استخدام الصفات للأسماء والأفعال ويعطى تلاميذه نموذجا كالآتى « ان فضل الامبراطور واسع كالسعة التى بين السماء والأرض » فيضيف التلميذ « ان عطف الامبراطور عميق عمق البحار والبحيرات » فهذه المترادفات تحتوى غالبا على حرفين من حروف الجر ، وفى كل منها صفة وموصوف ، وهذا الانسجام والتنظيم يتمشى تماما مع قواعد الفن حتى انك لتجد التناسق ليس فقط من حيث الأسماء والأفعال والصفات بل ان نغمة الرموز يقترب بعضها من بعض حتى تشبه النغمة الموسيقية : ومن ابتداء تعليم الطفل الخطوات الأولى فى الكتابة الى أن يصل مرحلة الاتقان ، نجد أنه لا يعدو مرحلة تكوين المتقابلات . وعندما يصبح عضوا فى المعهد الامبراطورى أو وزيرا من وزراء الدولة ، فان هذا النظم المنسجم الجارى على النسق القديم ، يكون أحب مظهر من مظاهر التسلية فى الحفلات ومجالس الأنس الاجتماعية » .

تتائج نظم التربية الصينية :

ان أهداف التربية الصينية التى سبق أن تناولناها بالبحث ماهى فى الواقع الا جزء من نتائجها : : — وذلك لأن نظام التربية الصينية قد حقق نتائجه المرجوة أكثر من أى نظام آخر . ومما لاشك فيه أن الأمة الصينية ظلت عدة قرون تسعى للاحتفاظ بذاتيتها ولتحقيق أهدافها بالتربية . ومما يدهش حقا أن نظام التربية كان ولا يزال مناسبا لتحقيق تلك الأهداف المرسومة : : ان مثل هذا النظام التربوى الذى يحقق أهدافه الفردية

والاجتماعية هو فى الواقع نظام حديث النشأة نسبيا فى الدول الغربية ، ولكننا مع ذلك نجد أن هذا النظام ممكن فى الصين لأن أهدافه سلبية ، فهو لايرمى هناك الى نمو الذاتية ، ولكن يعمل على كبتها ، ولا يعمل على التقدم الاجتماعى بل يرمى الى الاستقرار الاجتماعى . ولقد كانت سلبية هذا الهدف أو استقراره السر فى نجاح ذلك النظام نجاحا نسبيا ؛ ذلك لأن اصابة الهدف الثابت أسهل من اصابة الهدف المتحرك : أما التربية الحديثة فانها فى نتاجها الاجتماعى وفى تأثيرها فى أخلاق الفرد تعمل دائما على اصابة هدف دائم التحرك دائم التغير ، وهى لا تعمل على أن تهيء الفرد لبيئة فرضت عليه ، ولكنها تعمل على أن تشجع فيه القدرة على تشكيل بيئته .

وأهم نتيجة يجب أن نسلم بها هى أن التربية الصينية قد حققت هدفها الأسمى وهو استقرار المجتمع وبقاء الامبراطورية والاحتفاظ بالماضى . يقول لويس Lewis فى هذا الصدد « ان الرأى القاطع هو أن كونفشيوس لم يناد بالتعاليم الخلقية من أجل مصلحة الفرد بل لصيانة السلم والاستقرار فى الامبراطورية » . وهناك عاملان قويان اجتماعيان أحدهما يعمل على رقى المجتمع بانماء الذاتية ، وثانيهما يعمل على الثبات والاستقرار باخضاع الفرد للتقاليد ، وهذا العامل الأخير هو السائد بين الصينيين . وأكبر أدلة على ذلك هو استمرار بقاء الامبراطورية وكذلك استقرار النظام التربوى وكماله كما لاحظنا .

والنتيجة الثانية تتصل اتصالا وثيقا بهذه النتيجة العامة فان التربية الملائمة لهذا العمل الضخم تميز عقول أبنائها بصفات نفسية خاصة كما أنها تترك فيها نقائص واضحة . فبينما تعمل التربية على تدريب العقل تدريبا تاما فى حيز ضيق فان أثره فى الفرد محدود رغم كونه ملحوظا ، وذلك لأن تدريب العقل ليس متناسبا متزنا ، فبينما نلاحظ أن قدرة العقل على الوعى والحفظ تقوى بشدة ، وأن مقدرة التلميذ على الالمام بالتفاصيل تزداد ، وكذلك الحال فى القدرة على تميز الأشكال الدقيقة

وعلى التقليــد . فاننا نلاحظ نقصا عظيما فى القــدرة الابتكارية ، وفى الاستعداد الاختراعى ، وفى المرونة أو سرعة التهيؤ للظروف ، وفى القوى الانشائية : ولا شك أنه من نتائج تلك التربية الصينية تكوين صفة الصبر التى امتاز بها هــذا الجنس ، والاتقان فى ميادين الدراسة وفى تفاصيل الحياة العامة ، وفى القدرة على الانتباه الارادى . فعلى حين أننا نلمس اهمالا عظيما لفروع هامة من أنواع المعرفة ، نجد تقديرا عظيما لنوع واحد . يقول « وليامز » فى كلامه بصدد الأدبيات « عند المقارنة تقل قيمة كل قسم من الآداب اذا استثنينا التاريخ والفقه وذلك لأن من نال الرتبة الأدبية تنقصه المعرفة فى كثير من فروع العلم العامة كما أنه يجهل مئات الأشياء العامة والحوادث المهمة فى التاريخ القومى — تلك الأشياء التى يخجل منها الطفل فى العالم الغربى ان لم يتوافر له معرفتها » .

وبينما نجد أشياء تافهة فى نظام التربية الصينية ، نجد أيضا أمورا جديرة بالذكر يؤكدها المتصلون بهذه التربية ، أهمها : تلك النزعة الأدبية التى تشبه مثيلتها التى انتشرت كثيرا فى أوربا منذ عدة قرون مضت كما سنبينه فى الفصل التاسع : والواقع أن هناك تشابها ظاهرا بين النزعتين ، فكلاهما عيزه الاتجــاه الأدبى ، وكلاهما يهتم بشكل اللغة والأدب ، ويتفقان فى أن من فهم روح الأدب من التلاميذ أفراد قلائل : والأدب الذى اهتم به كل منهما انما هو أدب لغة ميتة ، والاعداد المدرسى انما هو تدريب على النظم الشكلى والانشاء النثرى . وكل منهما يهتم بالشكل فقط ما دام الشبان غير قادرين على الدخول فى ميدان المنافسة الفكرية ، وما داموا يقللون من قيمة بقية ميادين المعرفة : : وكلاهما يرمى الى الترويض الذهنى الشكلى الذى ينتج عن الاحاطة بنــاحية اللغة الصورية . أما بالنسبة لمادة اللغة ومعانيها فكلاهما لا يمت بصلة الى حاجات المجتمع الأساسية . ومع ذلك فالأدب الصينى متصل اتصالا وثيقا بالمجتمع أكثر من اتصــال الأدب اليونانى أو الأدب الرومانى بالمجتمع الأوربى فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر . فوق هذا يجب أن نلاحظ

وجه شبه آخر وهو : أن هذا التدريب الشكلى المبنى على الأدب القديم كان ولا يزال نوع الأدب الذى يهتم به المجتمع الارستقراطى حيث تجد عوامل الجمود الاجتماعى تعضيدا واستقرارا أكثر مما تجد العوامل التى تدفع المجتمع الى التقدم •

ومع أن مادة التربية الأدبية الصينية لا تتصل اتصالا مباشرا بما تتطلبه الحياة اليومية العملية كما بينا من قبل لأنها لا تشمل الحساب ولا الجغرافيا ولا الفنون العملية ولا دراسة مصادر الثروة الأهلية ، فانها فى الوقت نفسه متصلة أشد اتصال مباشر بالحياة العامة ، وما ذلك لأن دراستهم الأدبية تتصل اتصالا وثيقا بنوع السلوك ونظام الحكم ، فأعظم فن لديهم هو فن السلوك • فطالب العلم فى نظرهم هو ذلك الشخص الذى يلم بأحسن الأشكال الخلقية المقبولة ، وبذلك يصلح لأن يكون حاكما فى مجتمع ورائدا لسلوك الآخرين •

ومن وجهة نظر الفرد نرى أن نفس النتيجة العامة للتربية ، لابد أن تؤدى الى كبت الذاتية • ولقد أصبح هذا هدفا واضحا يُعمَل على تحقيق تفاصيله بالدقة • يقول لويس فى ذلك « ان الفرد فى امتحاناته يجب أن تخلو اقتباساته التى يؤيد بها مقالاته من عيوب التنسيق الخطى • ومن الخطأ فى تذكر النص واذا حاد عن آراء عظماء الشراح كتب له الفشل »• ونجد فى قرض الشعر أن مواضع الرموز الكتابية معينة • وفى بعض المقالات نجد أن عدد الوقفات محدد ، اذ قد عمل لها حساب خاص عند تسطير الورقة • وأى تحول عن الطريق المألوف لغرض توضيح فكرة من الأفكار لابد أن يؤدى الى الرسوب وبذلك يصبح التقليد الذى كان فى الأصل فضيلة ، ضرورة ملحة ، ويصبح الشخص المربى تربية كاملة والجدير بالنجاح هو ذلك الذى لايزيد فى عبقريته على أقل الناس ابتكارا والذى يتمكن من محاكاة أقدم وسائل التفكير والعمل بكل دقة •

وبذلك يصبح هدف التربية هو اخضاع الحياة كلها لآثار الماضى • أما غرض التعليم فهو تزويد هؤلاء الذين سـيقدر لهم الاشراف على

المجتمع بهذه المظاهر المتصلة بالماضي فلا يسيطر على حياتهم سوى أمور شكلية خارجية مرسومة ، وبذلك يتأكد ما قلناه سابقا من أن أدبهم المقدس لا يحتوى الا على القليل من المبادىء العامة ، ولكنه يضم بين ثناياه الكثير من الارشادات الخاصة . وهكذا تصبح الحياة وقد قيدتها العوامل الخارجية التي من هذا القبيل ولم تكد تتسع للعواطف الخلقية الحرة ولا لتكوين رأى فردى . وقد سبق أن بينا أن هـذا الطلاء الظاهرى لفضائلهم الخلقية يبدو حتى فى أخلاق أرقى رجالهم — أولئك الذين يتصلون بالعائلة « وقد يقبل كل هذا بظهور عنصر السرور » فالأعمال فى نظرهم لها معنى ظاهرى فقط وليس لها أى معنى باطنى . بهذا المقياس نفسه يقيسون الأعمال غير الارادية والأعمال التى لا يلام عليها الانسان . وهنا نجد أساس الاختلاف مع الأجانب ، فالحكم الخلقى على عمل من الأعمال لا يرجع فيه الى النية ولكن مناطه الشكل الظاهرى. وكذلك الفضيلة فهى لا تتجلى فى روحها أو فى المبدأ الذى تقوم عليه ولكن قيمتها فى آثارها الخارجيـة . من أجل ذلك أصبحت معـايير السلوك — خصوصا المتصلة بالأخلاق الشخصية — منحطة جدا بالرغم من أن تعاليم قادة الأخلاق فى هذا المضمار عظيمة جدا : : ولقد أدى انعدام مبدأ الحرية وسيطرة فكرة التمسك بالشكليات الى تلاشى معنى الشعور بالخجل وفقد الشعور بالكرامة وعدم الشعور بالمسئولية .

وعلى ذلك فالتربية لا تعمل على نمو الكفاية الانسانية أو ازدهار القدرة البشرية بل تهدف الى حشو الذهن بمختلف الصور المعترف بها حيث توجه الوصايا السلوك الانسانى أكثر من المبادىء ، وحيث تحل تنمية القدرة على الحفظ محل استثارة التفكير : : — ويصور لنا « لويس » تأثير ذلك فى الفرد فى الملخص الآتى :

« يتمكن الشاب الصينى من أن يؤلف قطعة نثر صينية طبقا لقواعد الانشاء الثابتة . كما أنه يمكنه أن يستذكر الجزء الأكبر من كتب الأدب القديمة الثلاثة عشرة ، وهذا معناه أن أسلوب محادثته وكتابته قد تطعم

بروح الأدب القديم . ومن المحتمل جدا أن تكون لديه القدرة على تأليف الأمثال والأبيات الحكمية والرباعيات : والشاب مشبع بقانون العائلة ويعرف حق المعرفة العلاقات الخمس وهى أساس العلاقات الاجتماعية . وهو يعتقد تماما أن الحاكم له الحق المقدس وأن الطالب له فرص مقدسة وهو لا يشك مطلقا فى أن الصين هى الأمة المركزية فى العالم -- لا من الناحية الجغرافية فحسب بل من الناحية العلمية أيضا . ويعتقد أن الدول الغربية متبربرة وعليها أن ترتشف الحضارة من « الدولة المقدسة » فان وحشيتهم العسكرية هى سبب سيادتهم . وهو يعرف حق المعرفة تاريخ حياة كل من حكام الصين وعقلائها وطلابها وشعرائها وساستها . ويتصور أنه يعرف قوانين الكون وقواعد كشف اللثام عن أسراره . ويلم بمبادىء الفلك : لقد شب على احتقار الأجانب ومبادئهم الغربية : أما هو فقد تربى خير تربية وفقا لمستويات أقدم فى تاريخها من التاريخ الأوربى : وينظر شزرا لكل انسان لم يخضع لما خضع له ، فاذا كانت طباعك ليست كطباعه فطباعك ليست بجيدة . ان الأديب الصينى اذا أمعن نظره فيك يقرأ أخلاقك ويعرف نواياك وهو يظن أن فى استطاعته أن يحلل شخصيتك بمهارة أعظم مما تفعل أنت بالنسبة له ، وهو لايعرف قواعد علم النفس ولكنه يمكنه بدونها أن يصورك التصوير السيكولوجى أكثر مما تعرف أنت » .

التربية الصينية نموذج للتربية الشرقية :

لم يكن غرضنا من هذه النظرة العميقة للتربية الصينية الالمام بمعالم تلك التربية فحسب بل معرفة التربية عند الشعوب الشرقية بوجه عام . وقد اتخذنا التربية الصينية مثالا لها . حقا ان لكثير من النظم الشرقية أهمية ذاتية ولا تقل أهميتها التاريخية عن التربية الصينية ومع ذلك فهى لم تنل من اهتمامنا نصيبا يذكر : وهذه النظم تختلف فى معظم تفاصيلها بعضها عن البعض الآخر الا أنه يمكن القول أن جميع هذه النظم الشرقية تتفق اتفاقا جوهريا من حيث الروح والغرض ومن حيث المبادىء العامة المؤسسة عليها التربية .

ويمكن أن نعد التربية الشكلية مرحلة انتقال بين مرحلة التربية لدى الشعوب البدائية وبين مرحلة التربية عند الشعوب الغربية • فالتربية فى المجتمع البدائى لم تتعد نطاق العائلة ونطاق رجال الدين : أما فى المجتمع الشرقى فنجد انتشار اللغات المكتوبة ونجد أن الأدب قد أصبح أساسا للتربية الراقية أو للتربية النظرية كما نما ونشأ نظام المدارس المستقلة على أيدى رجال الدين كما هى الحال فى الصين أو المتصلة بهم • والواقع الذى لا مفر من الاعتراف به أن الصين تمثل حالة من حالات النمو المحدود ، فبينما نجد أن العملية التربوية قد تعدت مرحلة العائلة ، نجد أنها ما زالت أساس البناء الاجتماعى • أما أخلاقهم فهى ما زالت أكثر بقليل من مستوى أخلاق العائلة أو بعبارة أخرى ان مبادىء العائلة الخلقية والعلاقات العائلية انتقلت الى مجال أوسع حتى اشتملت المجتمع بأسره • ولم تعد البيئة الشرقية مثل بيئة الرجل البدائى الساذجة غير المنظمة الا أنه لايزال يعيش فى مجتمع يميل الى السذاجة • وهنا نرى العلاقات الاجتماعية المعقدة سواء أكانت فى العائلة أو فى الحكومة أو فى تنظيم الصناعة والتجارة ، أو فى مظاهر النشاط الحربى أو غيرها تقوم على أساس دينى • غير أن الصعوبة الكبرى والأهمية العظمى فى مثل هذه المرحلة الانتقالية انما هى سيادة اللغة التى تعتبر أبرز ظاهرة • وفى هذه الحالة تصبح التربية فى المرتبة الثانية بعد اللغة وتصبح مقيدة بعمادها الأدب الدينى التاريخى •

وهناك مظهر آخر تتميز به هذه المرحلة الانتقالية ويتجلى فى موقف المجتمع من الفرد : فمبادىء الأخلاق والتربية لدى الشعوب البدائية لم تراع مطلقا الحقوق الشخصية ولم تشعر بأهمية الفرد : بينما ترتفع قيمة الفرد وتصل الى المستوى الشعورى فى الأخلاق وفى التربية عند الشعوب الشرقية • غير أن المجتمع الشرقى قد أخذ يبحث متعمدا فى ثنايا الدين والتربية عن وسائل يكبح بها جماح الذاتية • اعتقادا منـه أن تحقيق الذاتية وتشجيع الفردية لا يتفق مطلقا والرفاهية الاجتماعية . ولو نظرنا

وتمشينا مع تفكيرهم ، نجد أن هدفهم من انماء الشخصية ، انما هو الاندماج فى النرفانا Nirvana أى الفناء النفسانى ، وبذلك تنمحى الفردية كما هو الحال فى الديانة الهندية . ولم يظهر النمو الفردى الا عند جماعة اليونان وعند العبرانيين فى أطوار نموهم المتأخرة ؛ اذ ثبت أن التقدم الفردى لا يتنافى مطلقا مع النظم أو الرفاهية الاجتماعية .

بقى أن نذكر ميزة أخرى للتربية الشرقية التى تعتبر التربية الصينية نموذجا لها . فان الحياة فى غرضها وفى خواصها ، والتربية فى أهدافها وفى طرقها ، انما تخضع لسلطان حاكم مستبد . فان للفرد مكانة فى المجتمع تحددها سلطة خارجة عن نفسه يجب أن يتقيد بها . ولا شك أن التربية هى العملية التى بها يمكن أن يهيأ الفرد ليتبوأ هذه المكانة . وتتخذ هذه السلطة الخارجية أشكالا مختلفة ، فتسمح أحيانا بالنزر اليسير من الحرية ، وتمنعها أحيانا أخرى . أما الحالة فى الصين ففيها بعض المرونة فالحواجز الاجتماعية ليست مفروضة تماما على الانسان ، فان هناك بعض التنقل بين الطبقات وبذلك امتاز نظامهم التربوى بميزة ميزته عن غيره من النظم الشرقية . ويمكن القول أن السلطة الخارجية هنا ليست سوى سلطة التقاليد المستمدة من العائلة فان سلطان العائلة الذى يتجلى فى الكونفوشية والذى يظهر فى تفاصيل النظم الاجتماعية يربط بين الفرد وبين سلطان الماضى . أما هذه السلطة الخارجية فى الهند فتتجلى فى نظام الطبقات ، وفى فارس القديمة تنحصر فى يد الدولة ، وفى مصر القديمة تظهر فى نظام الكهنة السياسى الدينى . وفى جميع تلك الأمثلة لم يكن مجال لانماء الشخصية على سبيل مصادفة . وحيث تسنح الفرصة لنمو القدرة — كما هى الحال فى الصين — فان نمو الذاتية لا يجد سبيلا حرا كما لا تجد الشخصية فرصة للتعبير عن ذاتها .

ولقد كان من نتائج سيطرة هذه السلطة الخارجية فى حياتهم ، ومن نتائج نمو نظام تربوى خاص أن أصبح المجتمع جامدا ولكنه مستقر . ولم تتقدم حضارتهم لا من الناحية المادية ولا من الناحية الروحية ؛ ولهذا

سهل على التربية تحقيق هدفها فى مثل هذه المجتمعات . حقا ان هـذا الجمود يرجع الى عوامل داخلية ولكن نظرا لعزلة هذا الشعب ، ظل أثر مثل هذه التربية قائما لأزمنة طويلة . ومع ذلك فان هذا الاستقرار لا يؤدى الى المرونة وتعديل السلوك تبعا لتغير الظروف سواء أكان ذلك من الناحية الفردية أو الناحية الاجتماعية .

واذا وازنا بين الحياة الداخلية أو الذاتية وبين الحياة الخارجية ، وجدنا أن الأولى تخضع لسلطان الثانية . فهـذه التربية التى تمثلها التربيـة الصينية ، يميزها نقص كل ما يمت بصلة الى الحرية الباطنية أو الذاتية : وبذلك ليس للفن ، أو للعلم أو للدين أو للتربية الغربية أى مجال فى التربية الصينية . فالفن هناك ما هو الا مجرد حلية خارجية . وليس للأدب أى ميزة فيما يحتويه من أفكار بل فى أسلوبه . ولقد أصبح العلم سرا ، أما الاكتشافات فهى نتيجة محض الصدفة . وصار الدين مجرد عبادة شكلية ليس فيها للحرية الشخصية أى مجال كما أصبح معيار الأخلاق هو مدى نفعها : : وانعدم النشاط الذاتى من التربية ويتبين لنـا الاتجاه العام من المميزات السابقة التى ان وجدت لها مجالا فى التربية الصينية فهو مجال شاذ .

ولقد نشأ عن ذلك كله وجود نظام تربوى خاص سائد بين أغلب الشعوب الشرقية . ويمتاز مثل هذا النظام باستقراره أمدا طويلا وبنجاحه الباهر ، ومثل هذه النظم تبين بجلاء مدى العلاقة بين الأهداف وبين النتائج ، وبينما يحكم عليها بأنها حققت أهدافها بناء على الأساس السابق فان مقارنتها بالنظم الغربية الحديثة يجب أن يكون أساسـه غرض التربية .

وان السرعة العظيمة التى بها عدل اليابانيون بناءهم الاجتماعى القديم ، والتى بها استقوا ثقافة المدنيات الغربية سواء بطريق الاقتباس أو بطريق تحسين مبادىء التربية الغربية وطرقها ، يبين لنا الى أى أحد كانت مميزات

المجتمعات الشرقية راجعة الى نظم التربية القائمة أكثر من رجوعها الى مميزات جنسية كامنة فيهم .

ان مثل هذا النظام التربوى لا يرمى الا الى تلخيص الماضى ، وأن يركز فى الفرد حياة الماضى كيلا يختلف عنه أو يتخطاه . وهو يهدف الى تكوين عادات فكرية وعملية شبيهة بعادات الماضى بدون تكوين أى استعداد أو انماء أى قدرة على تشكيل تلك العادات وتعديلها لتلائم الظروف الجديدة . فما دام التعليم قد أصبح من فصيلة التدريب فقط ، فانه قد فقد الأسس المعقولة . فهو ليس بتعليم بالمعنى الصحيح اذ أنه لا يرمى الى تفسير التقاليد الاجتماعية للفرد . وتعمل التربية فى كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد مايعمل ومايشعر به ومايفكر فيه : : وهى ترسم له أيضا الطريقة المثلى التى يتم بها العمل وكيفية التعبير عن الانفعالات وعلى الجملة فان التربية هناك ما هى الا التكرار المستمر الذى يساعد على تثبيت التقاليد وتلك هى التربية التلخيصية .

الفصل الثالث

« التربية اليونانية . التربية عملية تساعد على التقدم والتوافق بين الفرد والبيئة . التربية الحرة »

أهمية التربية اليونانية :

ان أهمية التربية اليونانيـة ترجع الى أننا نجد فيها فكرة ناضجة عن الحياة ومستواها . نشأ عنها نضج الفكرة التربوية نضجا يتزايد فى الفترات المقبلة ويسمح بكل تغيير ويمهد لنمو الفرد وتطوره : ولما كان نمو النظم الاجتماعية أو تعديلها يأتى غالبا من انحراف الأفراد عن التقاليد المتبعة ، فان النجاح أو التقدم لا يتحقق الا اذا كان مثل هذا الانحراف مقبولا وأصبح نظاما ثابتا يتمسك به الشعب اذا ثبتت صلاحيته : فلأول مرة فى الوجود نجد فى التربية اليونانية نظاما تربويا لا أثر فيه لكبت الذاتية سواء أكان هذا الكبت شعوريا أو غير شعورى بل اننا على العكس من ذلك نرى أن هذه التربية تنظر الى تشجيع الذاتية لا باعتباره منسجما مع الاستقرار الاجتماعى ورفاهية المجتمع فحسب بل باعتباره أمرا مرغوبا فيه أيضا .

وللاغريق فضل السبق فى العمل على حل مشكلة منح الفرد مثل هذه الحرية حرية الابتكار ، والحرية فى الحكم وابداء الرأى التى من شأنها أن تساعد على التقدم والنجاح فى ظل نظام اجتماعى وأداة اجتماعية تضمن حفظ حقوق الجميع وتكفل الاستقرار الاجتماعى . تلك هى مشكلة الحياة الاجتماعية أو مشكلة المجتمع المدنى . وعلى التربية أن تتحمل أعباءها واذا كان قدماء اليونانيين لم يتمكنوا من حل هذه المشكلة نهائيا فليس معنى هذا أن ننكر عليهم فضلهم فى أنهم بدءوا المحاولة . واذا كانت عصورنا الحديثة قد نجحت الى حد ما فى حل هذه المشاكل ذاتها فان هـذا قد

يدعونا الى التساهل فى حكمنا بأنهم مالوا أولا الى التطرف فى الناحية الاجتماعية ثم تطرفوا فيما بعد فى الناحية الفردية .

نمو الفرد السياسى :

ان الحرية التى تمتع بها الفرد فى بلاد اليونان كانت فى أول الأمر سياسية ، فالولايات اليونانية التى قامت فى مدن مستقلة كانت فى مقدمة الجماعات التى حظيت باستقلال ذاتى . حتى ان ملوكها خضعوا للقانون كما يخضع أى مدنى عادى . كما كان الحال فى اسبرطة . وهنا وجد الفرد أن حريته لا يمكن أن تتحقق الا بوساطة الدولة : ولو أنه من الواضح أن مطالب الدولة من الفرد فى البداية كانت قاسية واجبة النفاذ ، الا أنه كانت هناك محاولات مستمرة لحل تلك المشكلة السياسية التى مازالت قائمة فى العصور الحديثة . ألا وهى التوفيق بين مصالح الفرد ومصالح الدولة . وقد عزا الأستاذ بوتشر Butcher ذلك النجاح الذى أحرزه اليونانيون فى تلك الناحية الى الرقى الذى طرأ على التربيـــة فى بلاد اليونان . وهنا نجد لأول مرة ظهور فكرة الصالح العام — فكرة تفانى الفرد فى خدمة الحكومة ، واهتمام الحكومة بصالح المحكومين وبحقوق الفرد . هنا نجد كل هذه المبادىء قد تبلورت . من هذا يتضح لنا أن التربية لدى هذا الشعب كانت تهدف الى نفس الغرض الذى تسعى لتحقيقه التربية بيننا — ويتجلى لنا أيضا محاولاتهم الأولى ومدى نجاح تلك المحاولات . ونرى أن محاولة الاغريق لحل هذه المشكلات لم تكن أولى المحاولات فحسب بل أعظمها توفيقا ونجاحا أيضا.

نمو الفرد الخلقى :

ولكن الحرية السياسية والمساواة الاجتماعية واعطاء الفرصـــة للفرد ليتدرب على الابتكار فى الحياة الاجتماعية ، لم تكن جميعها كافية لاشباع مطالب الرجل الحر . ولم يكن هذا هو كل ماحققه اليونانيون ، بل لقد كان من الهام الضرورى توجيه مثل تلك العناية الى المسئولية الأخلاقية

والحرية الخلقية باعتبارها منفصلة عن القيود القانونيـــة والسياسية والاجتماعية • وان كان انفصال بعض هذه عن بعض كان أقل لدى جماعة اليونان منه لدى بقية الشعوب الأخرى • ولا شك أن العقل اليونانى كان عقلا مدنيا دنيويا قبل كل شىء ، فطبقة الكهنة لدى جماعة اليونانيين لم تكن مسيطرة على الشعب بل انها لم تكن طبقة ثابتة ، فأعضاؤها كانوا ينتخبون وكان بعضهم من النساء ، وكثيرا ماكانوا يعودون فيندمجون فى طبقة المدنيين • واقتصر نشاطهم الرئيسى على اقامة الشعائر والحفـلات الدينية ، وقلما كانت وظيفتهم لاهواتية أو تربوية • ولذلك كانت علاقتهم بنمو الفلسفة والأدب والعلوم والتربيـــة ونمو الشعب الخلقى ، علاقة محدودة • وكان النمو الخلقى الفلسفى لدى جمـاعة اليونان ملازما لفلسفتهم العامة • أما الشعور بالمسئولية الخلقية العملية ، فكان وليد الحياة فى ولاياتهم • فقد بحثوا عن القانون أو المبدأ فى ميدان السلوك كما سبق أن بحثوا عنه فى ميدان العلاقات الطبيعية والسياسية • واذا كانت مبادئهم الخلقية وسلوكهم الأخلاقى قد وجدت ما يبررها الى حد ما فى التعاليم الدينية ، فان أولاهما وصلت الى درجة عظيمة من الكمال بمعونة الفلسفة ، أما الثانية فقد لاقت تقدمها عن طريق الحياة المدنية — واننا لندهش حقا حينما نلاحظ كيف جمع اليونانيون من جهة بين تفانى الفرد وتوجيه جهوده لخدمة الأمة وأداء مطالبها القاسية ، وبين توفير الحرية لذلك الفرد فى تفكيره وابداء آرائه مع احترامه لمظاهر الأخلاق العامة من جهة أخرى •

فالاختلاف فى وجهات النظر بين الحضارة الكلاسيكية القـديمة والحضارة الحديثة اختلاف عظيم يحول دون تلاقيهما • وربما كان السبب الرئيسى لهـذا الخلاف هو مدى الحـرية العقليـة التى كان يتمتع بها اليونانيون • فهذه تتناقض تناقضا بينا مع خنوع الشرقيين وتمسكهم بخرافاتهم ، وكذلك مع تعصب الغربيين فى الوقت الحاضر حيث تعمل المعتقدات الدينية على أن تتحكم لا فى ناحية السلوك فقط بل فى الناحية

العقلية والناحية الوجدانية . وأما الفرق الثانى الخاص بموقف الدولة من الفرد ، فيمكن تفسيره بأن مجال سلطان الدولة عند اليونانيين كان يتسع بحيث يشمل سلوك الفرد ويمتد بامتداده دائما أو على الأقل حينما يكون له أى تأثير فى سلوك غيره من الأفراد ورفاهيتهم ، وهذا على نقيض السلطة فى الحضارات الغربية الحديثة حيث نجدها محدودة : فهنا نلاحظ أن مبدأ التحرر الذى يعبر عنه « يدعه يعمل مايريد Laissez faire » يحدد من سلطة الدولة ويجعلها مقصورة على المشاكل التى لايمكن حلها بالمعاملة العادلة الحرة القائمة على رعاية مصالح الأفراد دون الالتجاء الى العنف : ويمكن أن نقول على وجه التقريب ، ان الدولة اليونانية قد منحت أفرادها — من الناحية الدينية ومن الناحية السياسية — الأسس التى ساعدت على تكوين الذاتيـــة الحرة فى ناحيتها السياسية والدينيـــة والأخلاق الشخصية :: وكانوا يرمون من وراء ذلك الى تكوين مبادىء عامة للسلوك تلعب فيها ارادة الفرد دورا كبيرا ، وعن طريقها يرتفع الفرد الى مستوى الحرية الأخلاقية وذلك بالاعتراف بالمسئولية الملقاة على عاتقه من الناحية الخلقية . على أنه يجب أن نلاحظ أن تلك كانت نقطة ضعف ظاهرة عند اليونانيين اذ أنهم لم يستطيعوا أن يجدوا حلا وسطا لمثل هذه المبادىء الأخلاقية :: ولم يصل الى مرتبة التفكير الفلسفى الا نفر قليـــل منهم ، أولئك الذين اقتربوا من عظمة سقراط وأفلاطون . ولما لم تكن العاطفة الدينية كافية لدى جماعة اليونان ، نجد أن العالم الحديث يتجه صوب العبرانيين فيستمد منهم هذا العامل الأكبر لتكوين الشخصية الحرة وذلك لاتمام ماقام الاغريق بعمله .

النمو العقلى للفرد :

وهناك صفة أخرى عظمت من أجلها أهمية الاغريق فى تاريخ التربية :: اذ أنهم قد اهتموا قبل غيرهم أتم اهتمام بذاتية الفرد لاسيما من ناحيتها العقلية : وهنا نجد محبة العلم من أجل العلم قد وجدت لها أنصارا : وأن البحث يمتد فيشمل عالم الانسان وعالم ماوراء الطبيعة : ويبدأ البحث عن

حقائق الأشياء . وهنا لم يعد البحث عن المعرفة مقصورا على طبقة الكهنة ، أو ميزة من ميزات اللاهوت ، فلم تكن العقلية الاغريقية يفزعها البحث فيما وراء الطبيعة كما هى الحال عنـد الشرقيين ، بل كانت تمتـاز بحب الاستطلاع والبحث عن الحقائق وبالخيال الحر الذى لم يتحيز مطلقا لا الى الأمور غير المعقولة ولا الى التشاؤم المطلق : وعبارة أفلاطون : « دعنا تتبع المناقشة الى حيث تقودنا » هى أكبر دليـل على شجاعة الاغريق العقلية . تلك الشجاعة التى تبتعد كل البعد عن خضـوع الشرقيين وتمسكهم بخرافاتهم : ولقد ظلت المعرفة — حتى عهد الاغريق — كما ظلت فيما بعد فى غضون القرون الوسطى وقفا على طبقة خاصة هى طبقة الكهنة ، كما أن الكتابة ظلت رمزا للقوة . أما لدى الاغريق فقد صار هذا تراثا للرجل الاغريقى العادى ومنهلا يغترف منه من يشاء . ولم تكن الكتابة ملكا أو احتكارا لعدد كبير من الشعب فقط ، بل ان أمة برمتها قد تقدمت حتى ان عددا كبيرا من أهلها كان ينضم الى زعماء المدينة ليبدى رأيه فى التمثيليات التى كانت تعرض أمام الشعب ويطرحونها للنقد اللاذع .

ولقد أدى اختفاء طبقة رجال الدين وماطبع عليه اليونانيون من ميزات حب البحث والتقدير المستنير ، الى أن يصبح التعليم أمرا ممكنا لكل فرد بل ان التربيـة أصبحت لأول مرة فى يد طبقـة تكاد تكون متخصصة لها تماما . وكان طبيعيا أن يكون المربون فى أول الأمر هم تلك الفئـة التى تمتلك زمام معرفة الكلمات المكتوبة — أو الشعراء:: ثم أصبح السوفسطائيون والفلاسفة والعقلاء ومحبو المعرفة هم معلمى الشباب أو موقظى أرواحهم وقادة الكبار ومثقفى عقولهم .

وقد كان تحكيم العقل فى كل مظهر من مظاهر الحياة شغل اليونانيين الشاغل اذ أنهم كانوا أول أمة هدفت الى استخدام العقل فى هذه الحياة : ولقد انطبق هذا على ميدان الحياة العقلية كما انطبق على غيرها من ميادين الحياة . وربما فسر هذا لنا سر تقدمهم من ناحية المسئولية الخلقية ومواطن ضعفهم فى الناحية الدينية . فكانوا أول من اعتنق فكرة أن الانسان

كائن عاقل : ولقد عبر سقراط عن ذلك أحسن تعبير حين قال : « انه عندما يصل الانسان الى مرحلة الشعور بالذات ، يصبح أول واجب أمام كل فرد أن يبدأ « بمعرفة نفسه » ولقد وجد كل فرد فى طبيعته العاقلة مايسوغ له أن يحدد غاياته فى الحياة ، وفى طبيعته الخلقية مايعينه على ادراك أهدافه فى هذه الحياة كما يرسمها لنفسه . وبمعونة معرفة الانسان لطبيعته . يجب على كل فرد أن يبحث عن الأشياء التى من أجلها يجب أن يحيا : فالعلوم والفنون والفلسفة حتى الدين ماهى الا وسائل توصلنا الى هذا الهدف ، ويجب أن تكون خاضعة له — ولما تمكن الاغريقى من أن يعرف الأهداف المعقولة فى هذه الحياة بشكل أكثر وضوحا من ذلك الشكل الذى يعتمد فى تحقيقها على الأمور المقدسة أو الأمور الخارقة ، تمكن فيما بعد أن يكون رأيا خاصا عن الاله ، فقد فكر فيه لا على أنه معنى ذهنى يمثل الكمال ، ولكن على أنه شخصية تمثل الرجولة المثالية المعقولة أو مجرد الكمال الانسانى :: وهنا يحدث التفاعل Fusion بين مقومات الشخصية من الناحية العقلية ومن الناحية الخلقية على غرار ذلك التفاعل بين العوامل الخلقية والعوامل السياسية التى لاحظناها من قبل .

النمو الجمالى للفرد :

بقى مظهر آخر من مظاهر أهمية اليونان فى التربية وفضلها على الفرد . لقد سبق أن رأينا أن الاغريق فشلوا فى الوصول الى حل مرضى لمسألة العلاقة بين الفرد ومطالب المجتمع ومصالحه على أسس دينية خلقية كما فشلت المسيحية فى تحقيق الفكرة المثالية التى وضعتها للفرد وهى المحبة والتضحية . ولكن الاغريق من جهة أخرى قد بلغوا فى الاهتمام بنمو الفرد من الناحية الجمالية درجة لم يبلغها أى شعب آخر : ولقد وهبت لهم مقدرة على التعبير عن الحقائق العامة والمعانى البحتة بصور أو تماثيل مجسمة ، وقد كانوا أسبق وأقدر من غيرهم فى هذا المضمار . وما الفن الا تعبير عن الحقيقة أو المثل الأعلى أو الخبرة التى ثبتت صحتها بشكل

عام ووضعها فى صورة مجسمة يتمكن الجميع من فهمها . ولذلك اعتمد الفن فى فهمه على الخيال أكثر من اعتماده على الحقيقة ، وأصبح أمرا متعلقا بالتقدير الوجدانى أكثر من ارتباطه بالمنطق . ولقد نمت قدرة الاغريق فى هذا الاتجاه نموا عظيما ولذلك نراهم وقد أبدعوا فى النحت والنقش والموسيقى والشعر صورا مختلفة لابراز نواحى الجمال حتى النثر الاغريقى نفسه تأثر بالناحية الفنية ، اذ أن الحالة عند الاغريق تختلف عنها عند المحدثين من حيث ان الخطابة والتاريخ وغيرها من أنواع النثر لم تكن منتجات علمية فقط ولكنها كانت ضربا من ضروب الفن المحوطة برعاية ميوزيس .

قد رأينا فيما مضى أن الرجل البدائى لم يكن لديه قدرة عظيمة على التعميم . واذا فرضنا أن الشرقى قد وهبت له تلك القدرة ، فانه يعمل على أن يترك الحقيقة فى صورتها الذهنية العامة كما هى الحـــال لدى فلاسفة الهندوس أو يجعلها مادية فى صورة عبارة خلقية أى يبقيها ذاتية شخصيته كما هى الحال لدى العبرانيين . أما جماعة اليونان فقد اتصفوا بكلتا الصفتين ، فلديهم القدرة على التعميم كما يتجلى ذلك فى علومهم وفلسفتهم ، ولديهم أيضا القدرة على تحويل المعنويات الى محسات كما يتجلى ذلك فى جميع صور الفن لديهم . فقد كان الواجب على التلميذ اليونانى حين انشاد أشعار هوميروس أو غيره ، أن يرتجل نغمات موسيقية تصحب تلك الأشعار وتوافقها ، وهذا العمل كان يتطلب منه أولا تقدير نوع من أنواع الفنون ، ثم ابتكار نوع آخر يتفق مع الأول .

معنى التربية اليونانية :

لكى نلخص لك أهمية التربية اليونانية نقول اننا نجد هنا أن فكرة الشخصية الحرة قد تحققت بمعونة المعاهد الاجتماعية ، وأن الحصول على العلم لذاته كان حقا لكل فرد ولم يكن قط امتيازا لأفراد قلائل . فالفرد هنا يكون لنفسه مثله العليا فى الحياة ويعمل على تحقيقها بوساطة القوانين الأخلاقية التى صاغها فى أساليبه المنطقية . وهنا نجد أن الذاتية تعبر

عن نفسها فى الناحية الفنية وأنها ذات قدرة على تقدير الحقائق العامة فى صورها المادية المعبرة عن الحقيقة .

وفى نظر الاغريق لم تكن المثل العليا للتعبير عن الذات فى عالم العقل وفى عالم تقدير الجمال منفصلة مطلقا عن الحياة أو عن السلوك . وهنا يجمل لنا « بركليس » أعظم رجال اليونان ، المثل العليا للمواطن الأثينى المستنير بقوله « نحن وحدنا لا نعد الرجل الذى لا يهتم بالصالح العام غير ضار فقط ، بل نعده أيضا عضوا غير نافع : واذا كان نفر قليل منا هو المبدع أو المنتج ، فاننا جميعا قضاة عقلاء فى الأمور السياسية : . أكبر عائق للعمل فى نظرنا وهو المناقشة ولكنه الافتقار الى تلك المعرفة التى تكتسب بطريق المناقشة الممهدة للعمل : : لأننا ذوو قدرة عظيمة على التفكير قبل العمل وقدرة على العمل أيضا ، فى حين أن غيرنا شجعان لجهلهم ويترددون كثيرا عند التفكير ، ومن المؤكد أننا نعد أشجع الناس قلوبا هؤلاء الذين أدركوا أوضح ادراك معانى آلام الحياة وملذاتها ، ولذلك فهم لا يهابون الأخطار » واذا استعرنا تعليقا حديثا من الأستاذ بوتشر نرى أنه يقول « لقد عمد الاغريق أولا وقبل كل شىء الى تزويد الفرد بكل ما يمكنه من الحياة المدنية وبكل ما يساعده على أن يعيش عيشة رغدة وأمدته بكل ما يعينه على أن يكشف عن ملكاته وطاقته العقلية والجسمانية وليسعى جاهدا لصالح الجماعة تحقيقا للفكرة اليونانية بأن هذه هى السبيل الوحيدة للتقرب للآلهة » .

على أن أعمال الاغريق رمت من ناحية أخرى الى تعين الأشياء التى تكسب الحياة قيمتها . وقد قال أرسطو « ان غرض الحياة هو تحقيق السعادة والجمال Living Happily & Beautifully وأن أحسن مظاهر مدنيتهم تنطق بهذه الحقيقة ، أو على الأقل ترينا مدى تحقيقهم لهذه المثالية العالية. ولو أضفنا الى المدنية اليونانية المستحدثات العظيمة التى أدخلت على المدنية عن طريق الديانة المسيحية . والمثل العليا التى رسمناها لحياتنا الحاضرة ولعملية التربية . لوجدنا أننا لم نخط الا خطوات بسيطة أبعد مما وصل اليه الاغريق : فالحرية السياسية والحرية العقلية والحرية الخلقية

والتقدير الجمالى وقوة التنفيذ كلها لم تدخل عليها الا تغييرا واحدا وهو أننا قد استبدلنا الحصول على مآرب مادية بالتعبير الفنى عن الذاتية . وهذا بحق تغيير لا يمكن أن نعتبره بأى شكل من الأشكال حسنة من الحسنات ، ولا تقدما لا مثيل له .

واذا كانت أغراض التربية الحديثة كما حددت اليوم فى مدارسنا — مع ابعاد العنصر الدينى — لم تجد أسمى من أن تعين لكل فرد فى هذه الحياة الأشياء التى تكسب الحياة قيمة . فمن أجل ذلك نرى أنه ليس فى غير تاريخ اليونان مظهر آخر من مظاهر تاريخ التربية يهم الطالب ويجزيه خير جزاء اذا بحث فى الوسائل والطرق التى بها تتحقق هذه الأهداف .

مواطن الضعف فى تحقيق هذا الهدف :

حقا ان اليونانيين قد عرضوا لمسائل الحياة والتربية ووضعوا لها الحلول كما نضع نحن الحلول لمشاكلنا الحالية الا أننا لا يمكننا أن نتصور أن جماعة اليونانيين قد تمكنوا من التعبير بطريقة محسوسة عن كل شىء جدير بالتقدير فى هذه الحياة،والا اعترفنا ضمنا بأنهم قدوصلواقمة التطور مع أننا ما زلنا للآن فى مراحله الأولى ، ولو كان الأمر كذلك لأصبح قوام التربية الحديثة مجرد تلخيص ومحاولة لاسترجاع ماابتكره الاغريق ولكن يمكن أن نقول بحق ان أهدافهم المثالية كان ينقصها عناصر هامة وهم فى محاولاتهم لتحقيق أهدافهم كان لديهم مواطن ضعف كما لدينا نحن الآن . وبالرغم من فشلنا فى تحقيق قدر ماحققوه ، فان الزمن قد أضاف بعض العناصر الى تلك التى اعتبروها ضرورية للحياة . ولقد عملت الأزمنة الحديثة على توسيع ذلك المجال الذى كان ضيقا مقصورا على فئة قليلة أيام اليونان .

أما المرأة فقد كانت نظرة الاغريق اليها شرقية ، ولم يكن أفق تفكيرهم فى المستقبل أكثر اتساعا من أفق الرجل البدائى الا قليلا . وأما من حيث نظرتهم وتقديرهم للجنس البشرى عامة ولجنسهم خاصة فلم يكونوا قد تقدموا فى ذلك تقدما محسوسا عن الشعوب الشرقية المستبدة ، فقد كان تسعة أشخاص من كل عشرة محرومين من كل الحقوق التى يتمتع

بها الرجل الحر . ولذا نرى أنهم فى تحقيقهم المحسوس لآرائهم المثالية قد اتبعوا طرقا تستنكرها الآراء الحديثة وتعافها مستويات السلوك الحالية . وكان سلوكهم الشرقى بالنسبة للمرأة وبالنسبة لطبقة العبيد وعدم وجود أى فكرة لديهم عن وجود اله أو حياة مستقبلة . كل هذه أمثلة لأشياء كثيرة امتلأت بها حياة اليونان وكانت غريبة كل الغرابة عن فكرتنا الحالية عن الأخلاق . على أن مرونة تفكيرهم ودقة تحصيلهم العلمى جعلتهم يطرقون أبواب مناقشات علمية ومنطقية بالتفصيل بدلا من أن يتعمقوا فى حياة فكرية عالية . وان تقديرهم العظيم لأهمية الشكل قد أدى بهم الى كثرة الجدل والمحاورة والى المواقف الخطابية :: وان سيطرتهم العقلية على هذه الحياة قد تحولت عمليا فى كل من عصر هومر والعصور المتأخرة الى نوع من أنواع الحذر والحزم ، ولقد أوعز جماعة الاغريق حاسة الشرف والأمانة والمحبة . أما حاسة الشفقة فقلما تكونت لديهم كما يتجلى ذلك عندما ساد الرق الى درجة عظيمة وعندما وصلت المرأة الى المكانة التى وصلت اليها ، وعندما انعدم ذلك الأثر الملطف للدين الذى يؤكد أهمية الناحية الخلقية فى الحياة ويؤكد العقاب والثواب فى الحياة الأخرى . أما احترام المسنين والعجزة فى أثينا — وأحيانا فى اسبرطة — فقد كان مشرفا من أجل استحسان العمل نفسه . وأما ما كان شائعا لديهم من تعريض الأطفال غير المرغوب فيهم للموت ، الأمر الذى كان يقرهم عليه علماء أخلاقهم ، فقد كان دليلا على أن الضعفاء لا نصير لهم لديهم ، وهو دليل على عجزهم عن فهم مدلول الشخصية وما لها من حقوق ذلك الأمر الذى راعته المسيحية .

التطور فى التربية اليونانية :

ان أهمية التربية اليونانية ترجع الى الميزات التى سبق تعدادها . على أن هذه الميزات لم يصل اليها جماعة اليونانيين مباشرة . أما مواطن الضعف السابقة فقد كانت من نتائج مراحل التطور المتأخرة ، ولذلك

نرى لزاما علينا أن ندرس المراحل التى مرت بها هذه المثل العليا ، وأن نعرف الصفات التى امتاز بها تحقيقها العملى • فمثل هذا التقدم لابد أن يكون قد حدث فى أدوار يختلف بعضها عن البعض الآخر • ويمتاز كل دور منها بأهدافه التربوية وطرقه ووسائله • وفى تتبع ذلك التطور ، وفى تتبع ظروفه وملابساته التى أحيط بها أعظم فائدة لنا وأعظم مرشد لدراسة نظمنا التربوية •

عصور التربية اليونانية :

يمكننا أن نقسم تاريخ التربية الاغريقية الى قسمين : قديم وحديث ، يفصل بينهما عصر بيركليس أو منتصف القرن الخامس ق•م• : ومع أن أساس هذا التقسيم فترات التاريخ السياسى لبلاد اليونان ، وانه يجد أيضا مبررات لصلاحيته لتاريخ التربية فى التغييرات الاجتماعية والأخلاقية والأدبية والفلسفية أو بالتالى فى وسائل التربية ومبادئها : على أن مثل هذا التقسيم بوجه عام قلما يكفى فى تتبع التطورات التربوية فى أطوارها أو مبادئها الأساسية • فالتربية اليونانية القديمة فى العصر التاريخى القديم يسبقها عصر آخر من عصور التربية • ذلك هو عصر « التربية الهومرية » الذى يمكن أن نستدل على الكثير من آرائه بدراسة أشعار هومر : : على أن هذه الفترة الهومرية المنعوتة « بفترة النشاط » يعقبها فترة تاريخية فى تاريخ اليونان القديم سارت فيها التربية فى اتجاهين هما « الاسبرطى » و « الأثينى » •

أما فترة التربية اليونانية الحديثة فتشمل أولا فترة الانتقال فى الأفكار التربوية والدينية والخلقية أثناء عصر بركليس وبعده : وهذه هى الفترة التى تشكلت فيها الأفكار الفلسفية الجديدة والتى تبلورت فيها طرق التربية الجديدة : : أما القسم الثانى من هذه العصور فيمتد من الفتح المقدونى حتى نهاية القرن الرابع ق•م• حينما امتزجت الثقافة اليونانية بالحياة الرومانية : : وبابتداء الفترة الأخيرة نجد أن المدارس الفلسفية قد تشكلت وفى أثنائها نجد أنها قد انتظمت فى شكل جامعة أثينا •

التربية الاغريقية فى عصر هومر :

بينما نجد أن هذه التربية قد احتوت على بذور تطورات راقية الا أنها كانت لا تزال بدائية فى مادتها وصورتها : وقد كانت تربية أهم مظاهر نشاطها اتجاهها فى طريق خاص بحيث تخلو من التعليم ذى الصبغة الأدبية : ومع أنه قيل ان الأشراف من شبانها كانوا يتلقون دروسا خاصة فى استعمال الأسلحة والتمرينات العسكرية وأن أخيليس كان يتدرب على الموسيقى وعلى الخطـابة :: فان هذا التعليم لم يعــد أن يكون تدريبا بالتقليد ، فلم يكن تعليما بالمعنى الذى فهمه الاغريق فيما بعد — أما اعداد النشء لمهام الحياة المرتبطة بالطعام والملبس والمسكن ، فقد كانت من وظائف المنزل . أما مهام الحياة الكبرى وما يتطلبه المجتمع من خدمات فكان يتـدرب عليها الفرد فى مجالسهم النيابية وحروبهم وحملاتهم التى قصدوا بها الحصول على الأسلاب والغنائم .

مثالية ذات هدفين :

ان المثالية التى رمت اليها تلك التربية كانت مثالية ساذجة ، ومع ذلك فقد كانت تحتوى على بذور التربية التى ظهرت فى فترات التاريخ المتأخرة اذ أنها كانت ترمى الى هدفين . كانت ترمى الى اعداد « رجل الحكمة » و « رجل العمل » أو الشجاعة . أما الحكمة فكانت تتمثل فى البطل الخيالى « أوديسيس » وأما الشجاعة فكانت تتمثل فى البطل « أخيليس Achilles » وبينما كان هذان الهــدفان قد تحققا بأوضح صــورة فى هذين النموذجين المتصلين فقد كانا فى ذاتهما متصلين تمــام الاتصال باعتبارهما من المثل العليا . وكانا معا محط أنظار كل اغريقى حر . وان وصف تربية أخيليس كما سبق أن شرحناها فى الفقرة السابقة تبين لنا تميز نوعى التربية : يقول فوينكس Phoenix موضحا لنا هذه التربية :

« ان كل ما عرفته عنه أن أعلمك بصفتك ابنى .
عليك أن تتكلم عندما يكون الكلام مناسبا .
وأن تعمل حينما يكون العمل واجبا .

فلا تجلس أصم حين يجب الكلام .

ولا تك كسولا حين يجب العمل » .

وبمقارنة هذا الاقتباس بذلك الجزء المقتبس من خطبة بركليس التى جاءت على لسان Thucyolides يتضح لنا أن أغراض التربية عند اليونان فى أوج عظمتهم لم تتغير عما كانت عليه فى الماضى وكما سنرى فى المستقبل فى فلسفة أرسطو . فان هذا الارتباط بين الناحيتين الفكرية والخلقية فى حياة عملية يسيرها العقل ، ظلت الهـدف الأسمى طيلة المرحـلة الفلسفية .

مثالية الرجل العملى :

وفى عصر ما قبل التاريخ ظلت فكرة تربية الرجل فكرة ضيقة من وجهة نظر الفرد : ومحددة بما تقتضيه مصلحة الجماعة . وأول صفة يتميز بها الرجل العملى — المحارب — هى الشجاعة . على أن فكرتهم عن الشجاعة لم تكن كما نفهمها الآن فى عصرنا الحديث أو كما كانت تفهم فى زمن الفرسان . فزعماء « الالياذة » كانوا يبيحون الهرب أو الفرار كلما سنحت لذلك الفرص — :: وأولئك الذين اقتحموا الحصـان الخشبى « مسحوا الدموع من أعينهم ونزعوا أعضـاءهم التى كانت ترتعش تحتهم » :: — وبعض هذه المظاهر التى كانت فى عصور متأخرة تنعت بالجبن كانوا يعتبرونها شعورا توحى به الآلهة كما فسروا به أعمال «أوديسيوس» ومعظم أعمال القواد الآخرين :: واذا أردنا أن نفسر أعمالهم بأنها تنطوى على شجاعة مثالية فمن الممكن أن نعزوه الى أن هذه الشجاعة لخدمة الحكومة أو لخدمة ملوكهم . ولقد تطلب هذا منهم قدرا عظيما من الحيطة والحذر اذ أن شعارهم كان « قد نعيش فنحارب يوما آخر » الأمر الذى قد يعوزهم اذا كانت شجاعتهم شيئا مرتبطا بموقف الفرد دون نظر الى أهداف عامة .

على أن هناك فضيلة أخرى يجدر بنا ذكرها تتصف بها مثالية الرجل العملى ، تلك الصفة توضح لنا ما كانوا عليه من شجاعة خارقة للعادة

لا تظهر فقط فى ميادين القتال ولكنها تظهر أيضا فى كل مظهر من مظاهر نشاط هذه الحياة • تلك الفضيلة هى « الاحترام »: : فالرجل الذى لا يتسرب الخوف الى قلبه مثله كمثل الرجل الذى لا يستحى من معاملة زملائه ، أو كمثل ذلك الرجل الذى كان يقف موقف الازدراء وعدم الاهتمام من آلهته الأقدمين • وكان يتهم بعدم الاحترام بمعنى أنه كان ينقصه الاتزان الحقيقى فى أعماله:: ولقد كان الاغريق شديدى الحساسية فى معرفة المميزات الدقيقة لجميع الأشياء أكثر من أى شعب آخر • ولقد ظهر هذا فى عالم الأدب وفى عالم الحياة • فكان هدفهم الذى يرمون اليه الوصول الى مستوى معقول لا فى الموسيقى وفى النحت وفى العمارة والقافية والوزن فقط ولكن فى مستويات السلوك وفى تحملهم للآلام الجسمية أى أنهم كانوا يهدفون الى وسط بين طرفين ، والى تجنب التطرف : ويصف لنا مستر « جلادستون » مثاليتهم فى الفقرة الآتية :

« ان أنبل وأخلد الصفات الخلقية التى تجلت فى أشعار هومر يمكن أن تتجسم فى كلمة واحدة مشهورة مفهومة وهى « Aidos » تلك الكلمة التى يصعب ترجمتها بمرادف آخر فىا للغة الانجليزية أو أى لغة حديثة ، وأشك فيما لو كان هذا المرادف قد فقد شيئا من معناها أو من قوتها فى العصر الاغريقى الكلاسيكى : فمعناها العار ولكنه ليس بالعار المزيف . ومعناها الشرف ولكنه ليس بالمعنى المعروف فى العصر الحاضر « بالكرامة والهيبة Prestige » — معناها الواجب ، ولكن الواجب الذى تشكله فضيلة الاحترام • ومعناها « الاحترام » وهذا بلاشك أهم عناصرها ومعناها « الفروسية » •ومع أن هذه الكلمة لا يمكن ترجمتها ترجمة حقيقية فانها أقرب فى مغزاها ومعناها الى كلمة Aidos الهومرية ، من أى كلمة أخرى على حسب ما نعرف و Aidos معناها الأساسى احترام النفس الحقيقى والشعور الحى بطبيعتنا والعلم بما يجب علينا لنخضع لقوانينها • وليس هناك من خطيئة يرتكبها الانسان الا ويكون قد ارتكب خطيئة ضد التعاون Aidos .

مثالية رجل الحكمة :

ولنعد الآن الى الجانب الآخر من مثاليتنا التربوية وهو رجل الحكمة : وهنا نجد أيضا أن الفضائل تمتاز بأنها اجتماعية فى طبيعتها فالعنصر الأساسى فى هذه المثالية هى أن يصل المرء الى مرحلة الحكم العملى السديد ::على ألا يقتصر أثر هذا الحكم على تحسين أحوال الفرد المادية الخاصة ، بل يجب أن يشمل أيضا مراعاة الحزم فى نصح غيره من الناس وفى خدمة القبيلة أو المجتمع ::ومن وجهة النظر الاجتماعية نرى تدخل عنصر الحيطة أو الخداع تدخلا عظيما .ومع ذلك فليس هناك من شك أنه فى مراحل الحياة المتأخرة اتسع نطاق فضيلة المقدرة على الحكم العملى فشملت طرفى نقيضها : الخداع من ناحية وعدم احترام الحقيقة من ناحية أخرى تلك الأشياء التى لايقرها حتى عصرنا التجارى فى الوقت الحاضر:: — أما الجانب الآخر من هذه المثالية « للحكمة العملية » فيتجلى فى « تمام عقلية » الاغريقى:: فلكى يصل الى مرحلة الحكم السديد ، لابد من اخضاع الرغبات والشهوات وكبح جماحها : : وهذا الكبح للشهوات هو من مستلزمات « تمام العقلية » وما هو الا الاتزان فى الفكر ، ذلك الاتزان الذى يساير أو يوازى الاتزان فى العمل الذى يتطلبه مثاليتهم فى « الاحترام » .

العناصر الاجتماعية والفردية فى هذه المثل :

ومع أن مثالية الحكمة والعمل مثالية تسودها الروح الاجتماعية ، فهناك مجال عظيم لتشجيع الفردية لتصل الى هذه الأهداف لاسيما فى مظاهر الاحترام ومظاهر « تمام العقلية » أو حرية الشخصية من الناحية الخلقية : تلك المظاهر التى لم يصل اليها أى شعب آخر من الشعوب البدائية سوى العبرانيين ، وأعظم دليل على ذلك أشعار « هومر » ونحن اذا مادرسنا الوسائل الشكلية الأساسية التى تتخذ للوصول الى هذه الأهداف يتجلى لنا مدى تأكيد الانفرادية . فمركز الحياة اليونانية على

حسب ماورد فى « هومر » كان المجلس النيابى الذى ظهر فيه التدريب على الحكم العملى الصحيح بأجلى مظاهره ذلك أنه عن طريق المناقشات كان الحكم السديد يتكون وكان العمل يحبذ ويصمم على تنفيذه . وبذلك أصبح المجلس النيابى وسيلة من وسائل التوجيه الاجتماعى والسياسى والحربى كما أصبح فى الوقت نفسه أهم معهد لتحقيق الأغراض التربوية . وقد كان من الواجب أن يكون العمل لخدمة الدولة دائما ومع ذلك فانه كان يصـــدر عادة عن حرية الرأى . فالعمل يجب أن يكون اجتماعيا فى طبيعته ، ومن الناحية السيكولوجية يجب أن تكون دوافعه فردية ناتجة عن الدوافع والأغراض النفسية ، وهنا تتكشف الوسائل التى بها تنمو الفردية وتعلن عن ذاتها . وما زال للعادة سلطان كبير كسلطانها عنـــد الشعوب البدائية ، ولكنها كانت تخضع للمناقشة وتعدلها خبرة الفرد حتى تصبح صالحة تقرها محكمة المجتمع : ولما كان من المبادىء المقررة الأساسية لدى اليونان دون غيرهم أن تكون التقاليد أمورا معقولة ، فان العادة أصبحت لذلك قابلة للتعديل بتأثير خبرة الفرد العقلية : فالفرد يقبل عادات خاصة ومبادىء معينة ويتخذ منها هاديا له فى سلوكه ويخضعها لحكمه وحزمه وخبرته بطريقة شعورية .

من ذلك نستنبط أنه على الرغم من أن مجال المثل العليا التربوية لم يكن فسيحا لدى الاغريق ، فان معنى الذاتية لم يكن واضحا لديهم . ومع ذلك فاننا نجد هنا الأسس والوسائل التى سيظهر أثرها فى التطور فى المستقبل . فالأفكار الأساسية التى تبلورت فى المستقبل كانت كلها مشتقة من أشـــعار هوميروس ، وكانت تلك الأشـــعار تضم بين ثناياها مادة للتمرين العقلى حينما كانت التربية تمارس شكليا فى المدارس ، وكانت تعد أيضـــا أدبا مقدسا لدى الشعوب الأخرى . ويعبر الأســـتاذ Jebb أحسن تعبير عن هذه الحالة حين يقول : « ان أشعار هومر كانت بسيطة وقوية حتى أصبحت محبوبة منذ البداية . وكانت ناضجة نضجا كافيا من الناحية الفنية فكان فيها متعة لعصر نضجت ثقافته . وكان الأطفال يحفظون

أشعار هومر عن ظهر قلب فى المدارس وكان الكهنة يستخدمونها فى التقرب للآلهة ورجال الأخلاق كانوا يتخذون منها الأمثال وكان رجال السياسة يستعينون بها فى مناقشاتهم . ورحبت لها الدول فى ادعائها ملكية الأرض واستعانت بها الأسرات الشرقية فى ذكر نبيل أعمالهم وسر عظمتهم :—

التربية اليونانية القديمة :

لقد تحكم النظام الاجتماعى السائد وهو نظام « الدولة الحرة » فى تكييف طابع التربية القديمة لدى الاغريق : : وهـذا النظام مثله كمثل النمو المضطرد للقبيلة ونمو المجلس النيابى فى العصر الهومرى خلق المثل العليا ، وكان السر فى وضع أسس التربية كما كانت حال الأسرة عنـد الصينيين وحكومة رجال الدين عند العبرانيين . وبينما نجد هناك أدلة قاطعة على أنها كانت فى طريق التكوين فى العصر الهومرى (كما ورد فى الالياذة فى الفصل الثامن عشر) فانها لم تظهر كاملة الا فى مستهل العصر التاريخى . ونشأت «الدولة الحرة» نتيجة عدة « انضمامات » واتصالات متتابعة ، اذ نمت أسر الأشراف وتحولت الى جماعات قروية وهذه تحولت فيما بعد الى نوع من الأحلاف phrotries أو الأخوة : ثم تحولت الأحلاف الى قبائل . وهذه القبائل اتحدت وكونت « المدينة الحرة » وقد كان الرباط الذى يجمع بين الأسر غالبا هو روابط الدم ، وقد اعتمدت الوحدات القروية على مصالحها الاقتصادية علاوة على رابطـة الدم ، واعتمدت الأحلاف على روابط دينية ، واعتمدت القبيلة على ملكية الأرض الاشتراكية . وكذلك كانت الحال فى المدينة أو الدولة الحرة فى بدء تكوينها كمجموعة من القبائل كان عماد وحـدتها هـذا الانحدار من الأسر القديمة وكذلك ملكية الأرض .

واجبات المواطن الاغريقى :

لقد أضيف الى الفضائل الواجب توافرها فى الاغريق الأحرار فى الفترة الهومرية ، عنصر جديد وهو الملكية وكان ذلك فى العصر التاريخى . وهذا

إلى جانب انحدارهم من الأسر الشريفة، قد كون ما أسماه أرسطو «الأصل العريق والثروة العريضة» وعلى الرغم من أن هذه الآراء كانت مقصورة فى بدايتها على زعماء الأسر العريقة ، الا أن مجال هـذا المثل الأعلى الذى يقوم على أسس النبل قد اتسع حتى شمل جميع الأحرار ، وبالتدريج منح هؤلاء حقوق المواطن كاملة . وبتطور النظام الاجتماعى القائم من مجموعة أسر الى قبيلة الى مدينة حرة صحب هذه التغييرات توسع فى معنى الفضيلة ، وظلت كل مرحلة من مراحل التطور قائمة مستقلة وتطلبت التزامات تفوق تلك التى وردت فى المثل الأعلى الهومرى وهو « النطق بالكلمات والقيام بالأعمال » فالمواطن الاغريقى بوصف كونه رب أسرة ، كان عليه أن يؤدى واجباته زوجا وأبا وكاهنا ومالك عبيد ، وباعتباره عضوا فى جماعة القرية ، أضاف الى هذه الواجبات واجبات أخرى مرتبطة بالملكية وبالجماعة وبالأسرة وبمهام الحكومة البدائية . وبوصفه عضوا فى الحلف ، أضيفت اليه واجبات أخرى دينية :: وباعتباره عضوا فى القبيلة ، كانت عليه واجبات حربية وسياسية ، فى حين أنه فى تمثيله للمدينة الحرة كانت عليه واجبات ادارية وسياسية ، وأهم من هذه جميعا تلك التى تتعلق بأمور جديدة سنأتى على ذكرها الآن ::

القيمة الفردية والفضيلة من أهداف التربية :

وفى خلال هذا النمو كانت صفة النبل تقوم على عوامل وراثية وعلى امتلاك الثروة . أى انها تتوقف على قيمة الشخص للدولة ، ولم يك هناك من قبل تميز بين الحقوق الفردية والحقوق المدنية . ولكن الآن وبعد أن تكونت جماعات المدنيين ذات الموطن الثابت التى تعمل على صراع جماعات أخرى تناظرها ، والتى يحكمها أقلية أرستقراطية نبيلة تتميز عن عامة الشعب ، اتخذت قيمة الفرد بالنسبة للدولة شكلا جديدا وأصبحت السيادة وليدة التفوق فى عنصر الذكاء والقدرة على الحكم الأخلاقى وفى تميز مظاهر الحياة الدقيقة . التى تميز الفرد عن عامة الشعب ووضيعى المولد والنشأة . وهكذا حدث فى الدولة الاغريقية الحرة وخاصة بين

الجنس « الأيونى » أن ظهر بين الطبقة المثقفة مثل أعلى يقوم على الجدارة وعلى النبل الروحى أقوى مما ظهر فيما مضى • وبناء على هذا المثل الأعلى كانت خـدمة الدولة والسيطرة على المتبربرين وحقيرى النشـأة تظهر فقط بالوصول الى تلك الثقافات التى وضعها الاغريق تحت رعاية آلهة الفن Muses وهى الفنون الجيلة والعلوم والفلسفة : وأصبحت صفة الأحرار أو النبل محصـــورة فى الجدارة فى معناها الروحى وفى معناها المادى الروحى : أما الثراء القديم والجدارة فى ناحية الملكية وفى شرف الأصل ، فلم تصبح الآن عناصر الشرف الرئيسية المؤسسة على أسس روحية :: ويعبر أرسطو عن الفرق بين الاثنين أحسن تعبير حين يقول « ان الغرض من نظام القبيلة والقرية كان مجرد العيش ، أما نظام المدينة الحرة ، فهدفه الحياة الكاملة » . فالجدارة فى هذا المعنى يمكن الحصول عليها كما يمكن أن تزول ويمكن الاحتفاظ بها فى كل وقت من الأوقات بـــذل المجهود الذى لا تقتصر أهميته فقط على الدولة ، ولكن ينتج عنه عادة تكوين الشخصية الحرة النامية أو تكميل الذات وانماء مواهبها نموا مضطردا • وفكرتهم هذه عن النبل أو الجدارة هى الرابطة التى تربط المدينة الحرة بعضها ببعض وتسبغ عليها سيطرتها وتصبح فى الوقت نفسه هدفا مثاليا يحصل عليه كل فرد:: — ويصبح غرض التربية هو الوصول الى هذه الجدارة سواء أكانت هذه الجدارة من حيث تحقيق مصالح الدولة أو من حيث تحقيق مصالح الفرد : ولو أن هاتين الناحيتين ظهرتا بمظهر الاتصال فى العصور التاريخية الاغريقية القديمة فيجب أن نعترف على كل حال أن أهم ميزة ميزت التربية فى العصور القديمة ارتباط هاتين الميزتين وذلك لأن الجدارة بالنسبة للدولة ظلت هى المسيطرة ولذلك ظهر الاهتمام بالنواحى الحربية والسياسية العملية •

التربية الأسبرطية :

والتربية الاسبرطية تمثل التربية اليونانية القديمة فى أجلى مظاهرها اذ لم يحدث أى تغير فى مثل هذه التربية ، كما أنه لم يطرأ أى تغير من

الناحية العملية أو التطبيقية اللهم الا ما ظهر فى حالة انهيارها • والواقع أنه بعد أن ثبتت أوضاع هذه المثل فى تشريع « ليكرغ » خلال القرن التاسع قبل الميلاد لم يحدث أى تغيير فيما كانت تهدفه اليه هذه التربية أكثر مما حدث من تغييرات فى التربية الشرقية • وتقوم هذه الظاهرة دليلا على العلاقة بين اليونان القديمة وبين الساميين والحاميين ولكن اذا لم تكن الفرصة قد أتيحت لنمو نوع أسمى من التربية فى مجتمع ما كالمجتمع الاسبرطى فقد بقى مع هذا مجال لا بأس به لنمو النواحى الفردية ، لأن تشريع ليكرغ كان يهتم بالمبدأ العام أكثر من الفكرة الخاصة من حيث هى نص شكلى كما كانت الحال فى الشرق •

أثر البيئة الطبيعية والاجتماعية فى التربية الأسبرطية :

ان هذه السيطرة الكاملة التى تفرضها الدولة على الفرد وكفلتها مجموعة من القوانين كان لها أثرها فى أن تصبح نواة لطرقهم التربوية كما وضعت الأساس لهيكل المجتمع على حد سواء • ان هذه السيطرة تفسرها الطبيعة الجغرافيــة الخاصــة والعوامل التاريخيــة التى تعرضت لهــا الأمة اللاكسيدعونية : ذلك أن الدوريين عافيهم أهل كريت واسبرطة الذين يمثلون أقدم بناة الحضارة اليونانية فى العصر التاريخى ، كانوا قد غزوا حوالى العصر الهومرى فرعا من فروع الهيلينيين الذين كانوا حينذاك فى حالة بدائية من حيث الحضارة • وقد استقر هؤلاء الدوريون فى بيلوبونيزيا منذ القرن الحادى عشر ق•م :: وقد استمرت اسبرطة عدة أجيال فى تاريخها قبل عصر ليكرغ لا نعرف عن تاريخها الا النزر اليسير كما هى الحال مع الاغريق الأيونيين قبل الأولمبياد الأولى :: ومن ثم وجدت اسبرطة نفسها مهددة دائما بخطر مزدوج : خطر قيام العناصر المغلوبة على أمرها بالثورة ، ثم خطر قيام الأعداء الخارجيين بشن الغارات عليها حتى أصبحت لاتزيد كثيرا على قلعة مسلحة معدة تحكمها تقاليد الدوريين أو ما كان قد استعاره الاسبرطيون من جيرانهم الكريتيين :: فكانت هذه الحال بالاضافة الى كونها مصدرا للقلاقل وعدم الاستقرار بسبب الحروب

الدائمة ، عرضة لأن تزداد خطرا بميل الاسبرطيين على مر الزمن وطول الاقامة فى وطنهم الى اهمال التدريب العسكرى . كذلك كان نظام حكمهم العجيب القائم على الملكية المزدوجة الذى كان يعوزه قوة السلطة المطلقة أو الديمقراطية التى فى يد الارستقراط كما تطورت الحال فيما بعد فى الولايات الاغريقية المختلفة . كل هذه العوامل كانت تؤدى الى اضطراب أحوال الاسبرطيين بل الى ضعفهم وانحلالهم فى حين كان بعض جيرانهم من الدوريين مثل أهل ميسينا وأرجوس ، جادين فى توسيع نفوذ بلادهم : زد على ذلك انحلال كثير من العائلات الاسبرطية الحرة حتى أخذ عدد هذه العائلات فى التناقص بينما كان عدد البيريوكيين والهيلوتيين يزداد باستمرار حتى كادت النسبة بين القسمين تختل تماما . وبانحلال قوة الملكية التى كانت قد نشأت من النظم « القبلية » كان المتبع فى غالبية الأحوال أن تستعين الدولة بمواطن قدير ليصلح من تشريعها لأجل أن يخرج من هذا بنظام أكثر استقرارا وذلك بتسهيل اشتراك أبناء الشعب فى المشكلات العامة : ولعل ما حدث فى أثينا على يد المشرع « صولون » و « كليثينيس » Clisthenes كان من هذا القبيل . وحوالى منتصف القرن التاسع ، لجأ الاسبرطيون الى هذه التقاليد ودعوا ليكرغ ليمنحهم دستورا جديدا ، ولكن لا ينبغى أن نفهم من ذلك أن ليكرغ أوجد التشريع من العدم ، أو أنه ابتكره ابتكارا ، فانه ثبت التقاليد القديمة كما أضاف اليها بعض القوانين والتشريعات الجديدة وبخاصة فى كل ما يتعلق بالتربية وأساليبها اذ استعان بالكريتيين الأقرباء . ومع أن هذا النظام التربوى أو القانونى الذى وضعه ليكرغ كان شيئا آخرا مختلفا عما كان متبعا من أن كبار رجال الجيل يدربون صغارهم ويكرسون معظم وقتهم لمثل هذا العمل فقد ظل حيا محتفظا بقوته لم يطرأ عليه أى تغيير حتى قبيل الفتح المقدونى أى بدء الانحلال فى القرن الثانى ق.م ومن ثم أخذ فى الضعف حتى ذهبت قوته وبقى منه الشكل الخارجى مجردا . وقد نقل « بلوتارك » تفصيلا دقيقا لهذا النظام كما عززه أيضا اكزينوفون Xenophon وأرسطو — هذا الى أننا

لانأخذ برأى بلوتارك فى بعض المواضيع وخاصة فيما يتعلق بتوزيع الثروة الاقتصادية أو الملكية ، اذ يبدو أن بلوتارك قد تأثر بالاصلاحات التى أدخلها « أجيس Agis » و « كليومينيس Cleomenes »

هدف التربية الاسبرطية :

لما كان الغرض من هذا التشريع توفير الكفاية الذاتية من الناحية الاقتصادية والعقليـــة والاجتماعية وتوفير الاستقلال السياسى لمملكة اللاكيدومونيين كان هدف التربية تزويد كل فرد بقدر من الكمال الجثمانى والشجاعة وغرس عادات الطاعة العمياء للقانون بحيث يصبح الجندى المثالى الذى لايبارى فى شجاعته ويصبح فردا يفنى شخصيته فى شخصية المواطن : وقد قال أرسطو « ان هنـــاك ناحيـــة يستحق عليها أهـــل « لاكيدومونيا » كل ثناء وهى أنهم يعنون عناية فائقة بتربية أطفالهم وأن عنايتهم بالتربية كان فى نظرهم خدمات تؤدى للفرد » ونجاح التربية الاسبرطية فى هذا المضمار — فى المجال الحربى — واضح ، فهناك سجلات تبرز تماما ماحصلت عليه من مختلف النتائج الناجحة مما لاتقارن به أية دولة يونانية أخرى : فالرجل الاسبرطى يمتاز بالشجاعة والقوة والاحتمال وضبط النفس مما قد لايتوافر أحيانا عند غيره من الاغريق فى حين أن المرأة الاسبرطية تتصف بترفعها ونشاطها فى الحياة ومقدرتها على مواجهة هذه الفرص التى أغفلتها فى العصور السابقة نساء الدول الأخرى من بلاد اليونان . فالشباب الاسبرطى بوجه عام يمكن اعتباره مثالا للاحترام مطيعا لرؤسائه ومحافظا فى سلوكه صـــبورا على تحمل الآلام ومتقشفا مما لم يكن يوصف به أى شاب يونانى . ولكن رغم ما كان للاسبرطى من روح مرحة تجعله لا ينكر على نفسه الترفيه فانه لم يصـــل فى ذلك الى ما وصل اليه الاثينى من « حياة الجمال والسعادة » ذلك أن الاسبرطى بوجه عام كانت تنقصه العواطف المتبادلة والتعلق بالموجودات والشعور بأن الفرد عضو فى مجتمع : لقد كان الاسبرطى مدربا على أن يكون ذا استقلال ذاتى فاذا ما اصطدمت المصالح الذاتية بما يواجهها من صراع

فردى ، فان الحكم يكون للقانون ، وان التاريخ ليرينا أنه ما من وقت أزيل فيه الضغط عن الاسبرطيين الا وظهر بوضوح الضعف الأخلاقى وعدم كفايتهم الشخصية وتمام نضجها • وأخيرا من الجلى أنهم لم يشتركوا الى أى حـــد فى التطور الفنى والأدبى والفلسفى الذى كان ولا يزال فخر أثينا •

تنظيم التربية الاسبرطية :

ان دراسة تفاصيل التربيـــة الاسبرطية تتطلب مجهودا كبيرا وذلك لسببين : أولا — ازدهارها طوال عصر طويل جدا • ثانيا — أنها تعتبر المثل الأعلى الوحيد — فى التاريخ — للتربية التى تنعكس على جميع مظاهر الحياة الخلقية والاجتماعية كما أنها خير ما يوضح تسلط الدولة واشرافها اشرافا تاما على جميع نواحى حياة المواطنين •

والدولة الاسبرطية التى يحكمها بمقتضى تشريع ليكرغ مجلس شيوخ وجمعية عامة ديمقراطية تتألف من جميع المواطنين الأحرار عنيت بتربيـــة الاسبرطى عناية خاصة فعينت مشرفا عاما للتربية paedonomus كما عينت له بعض المساعدين •

كان الطفل الاسبرطى يقضى سبع سنوات كاملة فى تمرينات شاقة عنيفة تحت رعاية أمه مباشرة ثم يؤخذ بعدها من المنزل فيوضع تحت اشراف المشرفين على التربية — مساعدى المشرف الأكبر على الأطفال • وهؤلاء كانوا يعنون به فى ثكنات عامة وينفقون عليه من أموال الدولة وكان الأولاد فى هذه المعسكرات يقسمون الى جماعات صغيرة على رأس كل جماعة منها رئيس يدير شئونها ، وهـــذا يختار عادة من بين الأولاد المتقدمين فى السن • ويصف بلوتارك أولئك الصبية الذين لم يتجاوزوا الثانية عشرة فيقول « *كان كل غلام يظهر الخلق الحسن وحسن التصرف والشجاعة والاقـــدام بين أنداده يصبح زعيما للجماعة وكان الباقون يرمقونه بأعينهم ويطيعون أوامره كما كانوا يتحملون — بكل صبر —*

أى عقاب كان ينزله بهم . لذا كانت التربيه تهدف الى تمرين الأطفال على الطاعة » وكان هذا التمرين عادة تحت اشراف المسنين .

أما تربية الشاب بعد الثانية عشرة من العمر فقد كان أبرزهم يصبحون رفقاء محببين لدى الكبار . كما كان المسنون والشيوخ يتعهدون على الدوام ميادين تدريبهم ويراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم . على أن هذه الرقابة كان يصحبها عادة الحذر والدقة كما لو كانوا آباءهم أو المشرفين عليهم أو حكامهم . لذا لم يكن هناك متسع من الوقت أو من المكان حتى يمكن الأولاد من أن يتلقوا تعليما أو تهذيبا . وفوق ذلك كان أفضل رجال المدينة يعين مفتشا على الاحداث والشبان أو مشرفا عليهم وهذا بدوره يعهد برياسة كل جماعة لأشد الأطفال بأسا وأكثرهم نشاطا وهو الذى كانوا يطلقون عليه Irens وكان هذا الفتى الرئيس يكبر أقرانه عادة بعامين أى أنه يبلغ من العمر الثانية عشرة فى حين كان أكبر الصبية بوجه عام يطلق عليهم Melliren

وهذا التنظيم الذى شمل جميع نواحى حياة الطفل كان بحق نواة المدرسة . فالأسرة والمتجر والمعبد بل وحياة المواطنين الاجتماعية عامة كلها اندمج بعضها فى بعض فى هذا النظام التربوى . فالأولاد ينامون فى معسكرات عامة ويتناولون طعامهم على موائد عامة ويتعاونون فى اعداد هذا الطعام ويصطادون الحيوانات تحت اشراف رؤسائهم ، كما يساهمون فى حلقات الرقص فى الحفلات الدينية كما كانوا يقضون ما تبقى من الوقت فى التمرينات الرياضية التى كانت أهم أهدافهم التربوية .

وفى سن الثامنة عشرة . يلتحق الشاب بفرقة « الافيبى Ephebi » أو الطالب الحربى Cadet حيث كان يتلقى تدريبا عسكريا عنيفا لعدة أعوام . فهو مثلا فى السنتين الأوليين من هذا الدور يقوم بأعمال رئيس جماعات الصبية الذين كرسوا أنفسهم لدراسات عميقة فى الأسلحة الحربية والعمليات العسكرية واستعمال السلاح . وكان فى كل عشرة أيام تعقد لهم امتحان عسير لا يخلو من كثير الفظاعة والقسوة أما فى

المرحلة بين العشرين والثلاثين فكان يضم الى Irens الشبان الأقوياء ، وحينئذ يبتعد تدريبه عن الأمور الحربية فيدرب خلال فترات السلم على الأمور الخاصة بالهيلوتس Helots

واذا بلغ الشاب سن الثلاثين ، يصبح رجلا كامل الرجولة له جميع الحقوق المدنية ويصير عضوا من أعضاء الجمعية العامة وعليه أن يستمر فى تقديم خدماته للدولة . ومع أنه أصبح مواطنا كاملا وربا لأسرة ، فانه يستمر فى سكنى الثكنات العامة وتناول طعامه على الموائد المشتركة ويعمل مدرسا للنشء وجنديا فى ميدان القتــال ، ويتساوى فى ذلك الوضيع والنبيل وفى جميع ضروريات الحياة وكمالياتها .

مادة التربية الاسبرطية :

وكانت هذه التربية تفتقر الى العلوم العقلية والجمالية ، فطابعها الأساسى الناحية العملية والخلقيــة . ويلخص لنا بلوتارك مادة هذه التربية فى العبارات الآتية « لم يعن الاسبرطيون بالتعليم الا بالقــدر الضرورى جدا . أما بقية التربية فلم تكن ترمى الا الى اعداد الاسبرطيين للحكم وتحمل مهام الأعمال ثم للقتال والغزو ... » ثم هو أيضا حين يعرض الى نظام ليكرغ وبالتالى الى نظام التربية يقول « ان ليكرغ اعتقد أن سعادة الدولة وسعادة المواطن الشخصية أساسها ممارســة الفضيلة وارتباط جميع المواطنين ... وكان هدفه من كل هذه التشريعات هو أن يجعل من المواطنين أحرارا فى تفكيرهم معتمدين على أنفسهم كابحين لجماحها » .

وقد كان من وسائل تلك التربية السماح للنشء بالاستماع الى محادثات شيوخهم ومسنيهم وجدالهم اما فى أوقات تناول الطعام واما فى الطرقات ، فقد كان لذلك أثره فى تنمية مدارك الأطفال وتعويدهم سرعة البديهة واللباقة فى الحديث وتمرينهم على التمسك بمبادىء العدالة والشرف : أما فى العصور المتأخرة من تاريخهم . فكانوا ينالون حظا من التعليم ويتمرنون على القراءة والكتابة :: وليس هناك من شك أن المعرفة لم تكن مهملة كل

الاهمال . ويمكننا أن نتحقق من ذلك مما خلفه أولئك من حسابات جارية واتصالات بين السمراء والقواد - ولكن كان هذا التعليم فرديا بوجه عام ولم يكن يؤلف جزءا من التربية القوميه - وقد كانوا يمرنون على الموسيقى خلال حلقات الرقص والحفلات الدينية اذ لابد أن يصحب تلك الحفلات بعض الدروس التى تلقى على أسماع الأولاد فى كيفية استخدام الآلات الموسيقية مثلا : :

على أن أهم وسائل التربية كان لاشك ممثلا فى التربيـــة البدنية والرياضية مثل الجرى والقفز العالى والقفز المستعرض ورمى القرص والملاكمة والتمرين العسكرى المصحوب بالرقص الايقاعى . هذا الى المصارعة التى كانت تحتاج الى تمرين ممتاز شامل لكل أجزاء الجسم ولا يقتصر الأمر على تمرين الأطراف السفلى كما هى الحال فى الجرى أو الأطراف العليا كما هى الحال فى القذف .. هذا الى اعداد خلقى يعود الناشىء الصبر وضبط النفس وسرعة الادراك والبراعة فى التمكن من الخصم . على أن هناك بعض وسائل للتربية الاسبرطية ترمى الى تعويد الأولاد تحمل المشاق والمهارة ولكن هذه من الصعب أن ندخلها فى دائرة الرياضة البدنية اذ كان يحدث أحيانا - فى مناسبات خاصـــة - أن يضرب الأولاد والشبان أمام مذبح الالهة « أرتيميس Artemis » ضربا مبرحا الى درجة قد تؤدى بهم الى الموت ... وللأسباب نفسها أيضا أباحوا نوعا قاسيا من الرياضة يجمع بين الملاكمة والمصارعة Pancratium وان كان انتشاره فى اسبرطة لم يصل الى درجة انتشاره فى بعض الدول اليونانية الأخرى . ولقد كان هذا لونا من الرياضة أقرب الى الوحشية اذ كان يسمح للمقاتلين أن يلجئوا الى أى وســـيلة للتغلب على الخصم ولو أدى الأمر الى قطع جزء من أجزاء الجسم أو احداث عاهة مستديمة : : ويمكن القول ان هذه القسوة لم تكن مباحة حبا فى القسوة لذاتها ، بل للأغراض التى كانت تحققها . ولا أدل على ذلك من أن المبارزة بالسيوف كانت محرمة تحريما تاما . وبجانب هذه الألعاب كان الصيد يحتل مكانا

نادرا فى برامج التربيه اذ يمكن اعتباره رياضتهم الأساسية ووسيلة قضاء أوقات فراغهم .

وبالرغم من اهتمام الاسبرطيين الفائق بالتربية البدنية . لم يكن فى اسبرطة ملاعب عامة للرياضة كما لم يكن عندهم تربية ذات صبغة مهنية . فالشاب الرياضى والمتمرن الوسيم الخلقة . لم يحفل باعدادهما جماعة الاسبرطيين - وان كان ذلك غرضا هاما من أغراض التربية البدنية فى الولايات الاغريقية الأخرى - أما اعداد الجندى الحاذق الحذر الذى يستطيع ضبط نفسه . فلا يخاف شيئا ولا يعرف الرحمة بل يتحمل جميع المشاق ويطيع الأوامر ويحترم أصحاب السلطة والنفوذ والذى يستطيع أن يعمل فى انسجام مع أقرانه ولا يأبه بالموت فقد كان الغاية من التدريب الاسبرطى وان كان فى نظر الأثينيين مجرد سخافة لا داعى لها :.وقد كانت موسيقاهم ورقصهم التوقيعى ورقصهم الدينى وسائل ترمى الى تحقيق ذلك الهدف :: وكانوا يرقصون وعليهم ملابس الحرب وعدده كاملة وكأنهم يمثلون فى رقصهم المعارك الحربية وأساليبها . وهكذا لم يألفوا غير الأوضاع الحربية ، حتى الموسيقى كان ينقصها الانفعالات الجمالية بل كانت خالية من الألحان الرقيقة التى ميزت الموسيقى اليونانية بوجه عام . فقد كان الاسبرطى يرمى بالموسيقى الى خلق جو من الشجاعة والحماس . ولقد نال هذا الأسلوب الدورى تعضيدا من فلاسفة الاغريق ، وبوجه خاص من أفلاطون الذى لم يؤمن بغيرها .

الاعداد الخلقى :

بقى أن نذكر شيئا عن التربية الخلقية بالاضافة الى ما سبق أن ذكرنا أنه من نتائج التدريب الرياضى والموسيقى . وفى الواقع ان نظام التربية الاسبرطية يعطينا جوابا صحيحا عن هذا السؤال « هل يمكن أن تعلم الأخلاق ؟ » فان الاسبرطيين قد استطاعوا الحصول على نتائج خلقية واضحة فكانت كل مآربهم فى الهواء الطلق . ثم أن كل تربية النشء

— وفى الواقع كل حياته — كانت عامة وبناء على ذلك كان استحسان أو استهجان المسنين أو الشيوخ للأطفال مصدرا مستمرا للنظام ، كما كان للمناقشات الدائمة ســواء أكانت غير رسمية أو رسمية يقودها الشيوخ والبالغون باحدى طريقتين سنذكرهما فيما بعد ، لها النتائج نفسها سواء من الناحية الخلقية أو الاجتماعيــة . ويصف لنا بلوتارك المناقشات الرسمية باحدى الطريقتين :

« عندما يركن رئيس الجماعة بعد العشاء الى الراحة ، كان من عادته أن يأمر أحد الصبية أن يغنى له أغنية ويطلب من صبى آخر أن يجيب جابة موجزة معقولة عن سؤال عام يلقيه اليه كأن يسأله « من أحسن رجل فى المدينة ومن هو الخامل الذكر ؟ أو ما أنفع عمل قامت به الحكومة فى هذه السنة ؟ أو ما رأيك فى هذا العمل ؟ » ان مثل هذه الأسئلة كانت تلقى لاختبار مواهب الأطفال العقلية ، وكانت تنمى فيهم قوة الحكم فاذا تردد الطفل فى اجابته مثلا عن هذه الأسئلة ، كان يعد قليل المواهب ولا يبشر مستقبله بعظمة . وقد كان يطلب من الأطفال عند الاجابة ذكر الأسباب واقامة البراهين فى كلمات موجزة . وكل من كانت اجاباته خاطئة ، عضه الرئيس على ابهامه عقابا له . وكان كثير من شيوخ المدينة وحكامها يحضرون هذه المجالس ويشهدون هذه الاجتماعات ليعرفوا مدى حزم الرئيس فى استعمال سلطته وحسن تقــديره للعقوبة اذ أنه كان يسمح له أن يوقع العقوبات ، ولكن بعد انصراف الصبية كان يتعرض هو نفسه للعقاب اذا كان قد عاقبهم أكثر أو أقل مما يجب » .

وأما العادة الثانية وهى المناقشة الرسمية بالطريقة الثانية ، فقــد كانت من أخص عادات الاغريق اذ أنها تحتل المكانة الاجتماعية نفسها التى تتبوؤها العلاقات العشقية أو المحبة الباطنية فى مجتمعنا الحديث وهى العلاقة بين الموحى المثقف وبين السامع وفى هذا يقول بلوتارك بعــد كلامه السابق :

« كان الرجل اذا أحب غلاما فتبناه يشاركه فيما يناله من خير أو شر و فيما لشرفه أو لشينه . وقد قيل ان أحدهم قضى عليه الحكام بغرامة

مالية كبيرة لأن الغلام الذى تبناه تفوه ببعض كلمات مستهجنة أو صرخ صرخة عالية أثناء اشتباكه فى القتال . وقد كانت هذه الصلة شريفة بريئة من كل وصمة تدنسها حتى لقد قيل أيضا أن العذارى كن ينتخبن أحباءهن من أطهر نساء المدينة وأكثرهن استقامة وصلاحا ... وفى كثير من الأحيان كان أكثر من واحد يألف شخصا ، فلم يكن تنازعهم فى حبه سببا للتباغض والتحاسد بل كان على العكس عاملا من عوامل التأليف بين نفوسهم واشتراكهم فى عمل يرجون جميعا صلاحه » .

ويمكن القول أن كل بالغ اسبرطى كان معلما ، وكل طفل اسبرطى كان له رائد وقد كانوا يكنون بعضهم لبعضهم احتراما متبادلا . ولم يكن بينهم أى روابط اقتصادية . وانما كانت تجمعهم الزمالة والألفة ، وبهذه الزمالة — وغالبا فى أوقات غير أوقات الرياضة البدنية — كان يتعلم المواطن كثيرا فيتعلم عن العدالة والشرف والوطنية وضبط النفس بل تضحية الذات والأمانة رغم أن لنا أن نتشكك فى فكرة الأمانة عندهم وننقدها اذ كانوا — نظرا لتقديسهم الدولة — يسمحون بالغش أو بالسرقة وبخاصة للأغراض الحربية ما دام فى ذلك كسب للدولة . ولهم أيضا التشكك فى معاييرنا الخلقية أو بعضها على الأقل ، اذ أننا نتغاضى أحيانا عن بعض الغش والخداع فى سبيل المنافع الاقتصادية . والخلاصة لابد من القول أنه بينما كانت التربية الخلقية فى اسبرطة ترمى الى تحقيق بعض الفضائل كانت نتائجها الخلقية — كما كانت أيضا نتائجها الجسمية — ذات آثار قاسية بل وحشية أحيانا .

وهناك بعض مظاهر للتربية الاسبرطية يمكن أن نذكرها ، ذلك أنهم أعطوا المرأة التربية نفسها التى أعطوها للرجل على خلاف غيرهم من الشعوب الشرقية . وكان هدفهم من هذا الاعداد تدريبهن على أن يكن أمهات ومحاربات:: واذا كانت التربية الاسبرطية قد خلت من كثير من المساوىء التى كانت سائدة بين الشعوب الشرقية والتى كانت كفيلة جدا بأن تضم شهرة أثينا فانهم قد قضوا على العائلة قضاء مبرما . واذا كان

الاسبرطيون قد وصفوا بالخلق الجامد العنيد وبالفضائل الأساسية بدرجة كبيرة أكثر من غيرهم من اليونانيين ، فانهم لم يتمتعوا الا بالنزر اليسير من مباهج الحياة ، ولم يحوزوا الا القليل من الجمال الخلقى ، وقد خلقوا لنا نوعا من التربية أهم منتجاته القوة الجسمية والصبر والمناعة وآداب السلوك المنزلى ومتانة الخلق فى ظل نظام قانونى استبدادى ، وبذلك أخرجوا مجموعة من المواطنين الأقوياء المشبعين بحب الوطن والتضحية فى سبيل رفاهية الدولة: فاذا كانت لهذه التربية من أثر فى الأجيال التالية فلا أكثر من أن تكون قد أورثتهم مثلا وقدرة فقط .

التربية الأثينية فى العصر اليونانى القديم

ان التربية الأثينية القديمة ليس بينها وبين الاسبرطية القديمة أى عوامل مشتركة اذا استثنينا سذاجة الغرض وطرق التـــدريس حتى فى هاتين الناحيتين كان هناك اختلاف كبير فى القيم النسبية للعناصر المتعددة التى يحتويها الهدف ، وفى تأكيد أهمية بعض مواد الدراسة أكثر من البعض الآخر . وكل ماسبق أن ذكرناه بخصوص المثل العليا الهيلينية وتشجيع ذاتية الفرد ينطبق تماما على الأيونيين جميعا Ionians لاسيما الاثينيين . وفى أخريات هذا العصر يصف لنا ثيوسيديس Thucydides الغرض من التربية عندهم مأخوذا من أقوال بيركليس كما أنه يصف لنا حياة الأثينى حيث يقول : « اننا اذا فضلنا مواجهة الأخطار بقلب ثابت وبدون اعداد شاق وبشجاعة بالتعود لابحكم القانون، فاننا لاشك منتصرون ، فما دمنا لانسبق الحوادث ، فاننا سنقابل الأخطار بقلب ملؤه الفرح والشجاعة وبذلك تعظم قيمة وطننا فى وقت السلم كما تعظم وقت الحرب . اننا نقدر الجمال ونتذوق معناه ، وبالرغم من ذلك فنحن نتصف ببساطة أذواقنا ونحن نعمل على تثقيف عقولنا دون أن نفقد رجولتنا ونستعمل الثروة لا للكلام وحب الظهور ، ولكن نستخدمها اذا دعت الضرورة الى ذلك : ان الفقر ليس بعيب ولكن العيب ألا نحاول العمل على تجنب الفقر ، واذا وجد المال فى أيدينا فلا نتخذه وسيلة للفخر والمباهاة بالثروة ، فان المال ليس له قيمة فى حد ذاته بل قيمته فى الأعمال التى يساعدنا على القيام بها . ان

المواطن الأثيني لا تشغله أمور منزله عن الاهتمام بأمور الدولة . وحتى أولئك الذين يقومون بالأعمال التجارية لديهم قسط لابأس به من معنى السياسة . اننا قوم سياسيون لانعد الرجل الذى لايشارك فى ميـدان السياسة بنصيب شخصا خطرا على المجتمع فحسب . بل نعده أيضا انسانا تافها فى ذلك المجتمع . وكلنا مندمجون فى تيار السياسة حتى أولئك الذين تصرفهم مصالحهم عن الاشتغال بالسياسة عندهم فكرة واضحة عن سياسة الدولة والمام بالأمور السياسية . ان العقبة الكؤود التى تعترض سبيلنا ليست هى عدم فهم المشروعات التى تحتـاج اليها الدولة فنحن نناقش هذه المشروعات . ولكن الذى ينقصنا هو المعلومات التى نكتسبها من جراء المناقشة . والتى هى عنصر أساسى للعمل . ولدينا قدره عظيمة على التفكير قبل العمل ومقدره هائلة على العمل أيضا . أما غيرنا فقد يكونون شجعانا نتيجة الجهل . ولكنهم يتخبطون عند التفكير — ان أولئك الذين عندهم الشجاعة على تحمل آلام الحياة والذين يقابلون الأخطار بعزم ثابت — أولئك وحدهم هم الذين يجب أن نعدهم أشجع المواطنين » .

هذا يبين لنا كيف تطورت التربية القديمة أكثر مما يبين لنا الفكرة المثالية للتربية كما كان ينظر اليها فى ذلك العصر ::

نظم التربية الأثينية :

ان نظم التربية فى أثينا تختلف عنها فى اسبرطة وذلك لأن التربية فى كلتا الدولتين كانت تخضع لعوامل تختلف عن العوامل التى خضعت لها الأخرى . وكل ماكانت تتطلبه الدولة الأثينية من الفرد أن يسير فى حياته بالحكمة يحدوه العقل فى تأدية الواجبات الملقاة على عاتقه . وهو حر فى الكيفية التى يقضى بها وقت فراغه . وكل ماتريده الدولة منه أن يكون قوى الجسم . شجاعا فى ساحة القتال . ومثل هذه النتائج لايمكن الوصول اليها باتباع نظام تربوى يسيره نظام اشتراكى استبدادى كذلك النظام الذى كان متبعا فى اسبرطة . وكانت أثينا تعمل على حفظ الأسرة — على

العكس من اسبرطة – باعتبارها وسيلة من وسائل نمو شخصية الطفل وتشكيلها . وعليها ألقى عبء مسئولية التربية :: واذا كانت الرابطة العائلية غير وثيقة . وكان الحب الوالدى غير كاف ، وكانت الالتزامات الاجتماعية غير كافية للمساهمة فى تربية الطفل ، فان قوانين صولون فى التشريع الاجتماعى كانت تجعل الابن فى حل من مساعدة أبيه فى شيخوخته اذا كان قد قصر يوما ما فى تربية ولده : : — ولقد كانت المدارس فى أثينا مدارس خاصة ولم تشرف الدولة الا على تربية الأطفال بين السادسة عشرة والعشرين وكانت تربيـة جسمية هدفها اعداد الفرد للخدمة فى الجيش فى المستقبل . على أنه يجب أن نلاحظ أن ترك المدارس حرة لم يكن معناه أن الدولة لم تتخذ الاحتياطات الصارمة ضد أى اهمال فى التربية . وكانت الدولة تعنى بتعليم الموسيقى وبالتربية البدنية . ولما كانت التربيـة الأثينية تحافظ على الأسرة وتحيطها بسياج من الضمان ، وكان الأفراد يتمتعون بكامل الحرية فى منازلهم ، فان القانون كان يشرف على التربية المنزلية . وكان يشرف على القانون مجلس الأريوباجس **Areopagus** الذى كان يشرف اشرافا خاصا على أخلاق الشباب . وفى الفترة التى كان يتمتع فيها هذا المجلس بسلطانه المطلق فى أثينا ، كان ينزل عقوبات صارمة على أولئك الدين حاولوا الاخلال بالآداب العامة . وعلى الرغم من أن الأثينيين قد اشتهروا بالقسوة الشـديدة فى حروبهم الداخليـة فان كوينتليان **Quintalian** يذكر لنا أن الأريوباجس حكم بالاعدام على طفل لانه فقأ عين حيوان . وكان لا يسمح لأحد بدخول حجرة الدراسة الا للمدرسين ولموظفى المدرسة . وقد فرضت قوانين صولون الاعدام على كل من يخالف هذه القوانين . وكانت مدارس الموسيقى غالبا فى الهواء الطلق وبخاصة تلك المدارس التى كانت للأطفال الفقراء . وكان الشباب فى مدارس الرياضة الثانوية يتمرنون مع البالغين . وانطبقت هذه التنظيمات على مدارس الرياضة الابتدائية وكان الشائع أن يمتلك المدرس مدرسته – وكثيرا ما كانت تقيم الدولة بعض « البلاسترا »

أو مدارس الرياضة البدنية الأولية . ومع أن الفلاسفة وقادة الفكر فى أثينا فى العصر الأخير يوافقون على ضرورة وجود نظام تربوى صارم الا أنهم لم يقوموا بأية حركة عملية فى هذا الصدد. وذلك لأنهم ما كانوا يسمحون مطلقا بتضحية الحرية الفردية التى كانوا يقدرونها لدرجة عظيمة وكانوا يخافون عليها من أن تضحى على مذبح التربية المدرسية .

وكان يعهد الى الأسرة بتربية الطفل حتى سن السابعة . وهنا كما كانت الحال فى اسبرطة كان الجانب المهم من هذه التربية الأولى هو الاهتمام بالناحية الجسمية عن طريق التربية البدنية . وكانوا يتبعون الطريقة الاسبرطية نفسها فيكشفون على الأطفال ومن قبيل زيادة الحرية التى يتمتع بها الفرد كان الوالد هو الذى يقوم بعملية الكشف على الطفل بدلا من أن يقوم بها موظفو الدولة:: وليس هناك أدنى شك فى أن مجال الخداع كان أفسح فى أثينا فى هذه الناحية منه فى اسبرطة . ففى الأخيرة كان من يحكم عليه بالاعدام من الأطفال هو ذلك الصنف الذى يثبت عدم صلاحيته لخدمة الدولة . أما فى أثينا فقد كان هناك تساهل كبير من جانب الأب الذى كان لا يقدم على مثل هذه الأعمال الا لدوافع اقتصادية أو دوافع عدم الاهتمام::— ولم تكن التربية العائلية فى أثينا من طراز راق عادة اذ كان الطفل يترك غالبا فى حضانة المرضعات والعبيد. أما فى اسبرطة فقد احتفظت الأمهات بالاشراف المباشر على الأطفال واشتهرن فى جميع بلاد اليونان بحسن عنايتهن بأطفالهن من الناحية الجسمية والناحية الخلقية:: ويمكننا أن نستقى معلوماتنا عن هذه الناحية الشائقة من حياة الطفولة الأولى من كتب الأدب اليونانية التى وصفت الكثير من ألعاب الأطفال التى تشبه الى حد كبير الألعاب التى يمارسها أطفالنا هذه الأيام ::— وكانت عملية تربية الطفل تسير بطريق غير شعورى — كما هو الحال اليوم — نتيجة لتأثير عوامل البيئة كالمنزل والشارع والمدينة .

الحياة المدرسية :

وكانت الحياة المدرسية تبدأ حوالى سن السابعة وكان يتابع الدراسة

أطفال طبقة الأحرار ممن لا تقعدهم الظروف المالية مدة ثمانية أو تسعة أعوام • وكانت سن الدخول ، ومدة الدراسة ، والمواد التى تدرس تعتمد الى درجة كبيرة على مركز العائلة : وتختلف التربية الأثينية كثيرا عن التربية فى عصرنا الحالى فى ناحيتين :

أولا : كان على الطفل الأثينى أن يحضر نوعين متميزين من المدارس طيلة حياته الدراسية الأولى .

ثانيا — ان عمل هاتين المدرستين كان يختلف اختلافا كبيرا عن مدارس العصر الحاضر • فمطالب الدولة كانت تقضى باعداد النشء رياضيا وموسيقيا ولذلك عمل على انشاء هذين النوعين من المدارس لتحقيق هذا الهدف • وكان يفرض على الطفل حضورهما • وكانت ساعات الدراسة طويلة اذ طبقا لقوانين « صولون » كان الطفل يحضر الى المدرسة قبل بزوغ الشمس ولا يبرحها الا بعد غروبها • ولكننا لا نعلم على وجه التحقيق ما اذا كان الطفل يحضر دروس الرياضة البدنية أولا ثم يذهب الى مدرسة الموسيقى أم كان يحضر الاثنين فى وقت واحد • واذا كان الأمر كذلك ، فالى أيهما كان يذهب فى الصباح والى أيهما كان يتوجه فى المساء ؟ ومن الثابت أن هذه المعاهد كانت منفصلة غالبا وكان يتعهدها مدرسون خصوصيون فى منازلهم :: وكانت مدارس الموسيقى بعيدة عن الأماكن المزدحمة اذ كانت تقام فى المعابد والمبانى العامة :

وكان يعهد بأمر تربية الطفل — بعد أن يخرج من حضانة المرضعات — الى مربين أو بيدا جوجيين وهؤلاء كانوا من الخدم أو من العبيد وكانوا يتولون الاشراف على الناحية الخلقية وعلى صحة الطفل العامة • وكان هذا العبد فى الغالب رجلا تقدمت به السنون أو لحقه عطب فأصبح غير قادر على القيام بأى عمل آخر للأسرة : ومن الثابت أن هؤلاء الخدم كانوا جهلة لاهية لهم فى نظر الأطفال اذ أنهم وقفوا حجر عثرة فى سبيل الاستمتاع بلاذهم مع أصدقائهم وفى الشوارع •

وفى سن السادسة عشرة كان الشاب يعفى من اشراف هذا المربى • وهنا تنتهى دراسته للأدب وللموسيقى ويبدأ يتدرب على الألعاب الرياضية حيث يندمج مع من هم فى سنه من الشبان والبالغين • وفى هذه المرحلة كان يدرب على مختلف التمرينات الرياضية على يد موظف حكومى هو « مروض الغلمان Pœdo-tuibe » وكانوا تحت اشراف «المرشدين الأخلاقيين Moral Overseer » — واذا كان الشاب فى هذه الفترة يتمتع بقسط وافر من الحرية فقد كان فى الواقع تحت مراقبة دقيقة من موظفى الدولة ولا سيما المشرفين على الأخلاق : على أن هذه المثالية التى كانت سائدة فى العصر اليونانى القديم كان ينظر اليها فى العصور التالية — وفى عصرنا الحالى أيضا — على أنها مثالية جماعه الأتقياء ::—

وفى خلال العصر اليونانى القديم كان يوجد نوعان من هذه الملاعب أو « الجمنازيم » الأكاديمية والسنوسارجس Cenosarges التى نشأت قبيل بداية القرن السادس قبل الميلاد خارج أسوار المدينة:: ففى أحضان الحدائق الغناء والمتنزهات الجميلة كان يتعلم أبناء الأحرار من الأثينيين فى الأكاديمية —أما أبناء الشعوب غير الأثينية فكانوا يتعلمون فى السنوسارجس ، وكانوا يقضون سنتين مختلطين اختلاطا حرا بالبالغين ومشتركين معهم فى نشاطهم الاجتماعى ومناقشاتهم السياسية وغير ذلك من أنواع الحياة التى تعد الشخص لكى يكون مواطنا أثينيا صالحا • ومما هو جدير بالذكر أنه خلال هذه الفترة قد احتفظ للارستقراطية عركزها القديم الممتاز وذلك بقصر المناصب الرفيعة فى الدولة على أفراد تلك الطبقة وبذلك سلمت الارستقراطية من أن تطغى عليها تيارات الديمقراطية التى ظهرت قوية فيما بعد •

واقتصر التدريب العقلى للشاب الأثينى على الاختلاط بمن هم أكبر منه سنا ، ومن الاستماع الى المناقشات ، والاشتراك فى أحاديث الموائد العامة ، ومن مشاهدة الروايات التمثيلية ، والاستماع لقضايا المحاكم • فبهذه الوسائل كان يكتسب الأثينى معلوماته عن القانون والعرف

الأخلاقى الذى يلزم لتوجيه سلوكه . وكانت أجرام الأحداث الناشئة عن عدم تقدير مسئوليات المواطن وعدم فهمها سببا فى تقديمهم الى محاكم « الآريوباجوس » .

التربية الشعبية لطبقة المجندين Ephebes

وبعد أن ينتهى الشاب من هاتين السنتين للاعداد التدريبى ، وبعد أن يثبت للموظفين المسئولين أنه تشبع بالنواحى الخلقية والجسمية اللازمة للمواطن المستنير . فان اسمه كان يدرج فى قائمة المواطنين الأحرار . وعندئذ يبدأ بأن يقسم يمين الاخلاص للدولة وللآلهة ولتقاليد الشعب الخلقية . وكان يعلن فى اجتماع عام أن هذا الشاب قد أصبح جنديا . وكان يقوم بهذا الاعلان والده ان كان حيا أو تقوم به الدولة اذا كان الطفل يتيما فقد أباه فى الحرب . ويبدل بثياب الشباب ثياب المواطن الحر . وكان عليه أن يتدرب على استخدام الأسلحة وعلى النظام العسكرى قبل أن يباشر واجبات المواطن الكامل وحقوقه . تلك كانت فترة التدريب العسكرى المعروفة لدى جماعة اليونان وكانت تختلف مدتها من سنتين (وفيما بعد سنة واحدة فى أثينا) الى عشر سنوات فى اسبرطة . وكان الشاب الأثينى يقضى السنتين الأوليين من ١٦ الى ١٨ سنة فى الجنازيم تحت اشراف الأب أو الوصى : أما السنتان الأخيرتان فكان يقضيهما تحت اشراف موظفى الدولة المباشرين . وكان على الشاب أن يقضى السنة الأولى فى ثكنات عامة أو فى معسكرات بجوار المدينـة وأن يخضع للتدريب العسكرى الصارم فى استعمال الأسلحة وفى التدريب على ادارة شئون الدولة . أما فى السنة الثانية فقد كان الشاب الأثينى يعيش عيشة الجندى النظامى فى المعسكرات البعيدة بقصد تدريبه على معرفة الطرق والحدود وطبيعة مملكته وتزويده بواجباته كجندى . ولقد تصور البعض بأن هذا الواجب البوليسى كان يقوم به الطلبة لحماية المدينة وحراسة مقاطعات الاقليم . ولكن هذه المسألة ليست معروفة على وجه التحقيق . وصلة مدة الاعداد العسكرى كثيرا ماكان يتعود الطلبة على الاشتراك

فى الأعياد الاجتماعية والدينية كما يتضح ذلك من نظام الطفل الباناثينى Panathenia (= المناصر لأثينة) على افريز البارتينون . وفى هذه الحفلات كان الاعداد الدينى والاعداد الوطنى يرتبط بنظام الارتباط بتزويد الشباب بطرق الاستمتاع بنعم هذه الحياة وبتربيتهم تربية جسمية متزنة : وفى ختام السنة الأولى كان يعقد امتحان للشباب فى استخدام الأسلحة . وفى ختام السنة الثانية كان يعقد لهم امتحان فى واجبات المواطن :: —

ولا ينتهى نظام التربية الأثينية عند هذا الحد ذلك لأن حياة المواطن الأثينى لم تكن حياة تفرغ للمصالح الشخصية ولا حياة الانغماس فى الملذات . بل بالعكس قد تطلب الحكومة من المواطن أن يعيش حياة يصعب معها ممارسة النشاط الاقتصادى لأهداف شخصية كما هى الحال فى الدولة الحديثة حيث يكرس الفرد جهوده الشخصية لتكوين ما يعود عليه بالنفع : أما متع الحياة الشخصية سواء أكانت تسلية فى الألعاب أو فى الرياضة أو فى حضور الملاهى أو الأندية العامة للأكل وللشرب ، فقد كانت تحت اشراف الأثينيين ، وكان ذلك الأشراف أقل مباشرة مما لدى الاسبرطيين . هذا ولقد أصبحت الدولة وجميع مظاهر الحياة الاجتماعية مدرسة اهتمت اهتماما عظيما بتربية النشء خلقيا وعقليا وان كانت لم تهمل الاهتمام بالناحية الجسمية . وبذلك تكونت فى المواطن الأثينى أعلى عناصر صفات النبل والفضيلة — تلك الصفات التى تبدو جلية فى أخلاق الرجل الأثينى الحق .

واذا كان هذا النظام التربوى لم يتحدد فى نواحيه التفصيلية المتعددة حتى فترة متأخرة فى العصر اليونانى القديم فانه يرينا بوضوح المثل العليا التى رمت اليها التربية اليونانية القديمة وكان ظاهرة من ظواهر الحياة اليونانية طيلة القرن الخامس :

وصف أفلاطون لحياة الأطفال الأثينيين المدرسية :

إن الوصف الكامل لتربية الطفل الأثينى قد شرح بوضوح فى محاورات سقراط لأفلاطون . :

« تبدأ تربية الطفــل وتوجيهه فى سنى حياته الأولى وتستمر طيلة حياته . ومنذ أن يبدأ الطفل يميز من حوله تتنازعه الأم والمربية والأب والمرشد لتوجيهه . ولا يمكنه أن يقول شيئا دون توجيه منهم بأن هذا حسن وذاك سىء . وأن هذا مشرف وذاك عار ، وهذا مقدس وذاك غير مقدس . اعمل هذا وتجنب ذاك ، فاذا أطاع كان طيبا وحسنا ، واذا لم يطع عرض نفسه للتهديد وللعذاب الشديد فيلكم كما لو كان جمادا . وبعد ذلك يرسل الى المدرسين الذين يطلب منهم الاشراف على سلوكه قبل أن يشرفوا على تعليمه القراءة والموسيقى . ويعمــل المدرسون ما يطلب منهم واذا ما تمكن الطفل من معرفة الحروف الأبجــدية وبدأ يفهم ما هو مكتوب ، أمدوه بمؤلفات أعاظم الشعراء ، تلك المؤلفات التى عليه أن يقرأها فى المدرسة . ويجد التلميذ بين ثنايا هذه الأشعار الكثير من النصائح والكثير من القصص ومفاخر مشاهير الرجال القدماء ويطلب منه حفظها عن ظهر قلب حتى يعمل على تقليدهم ويحدث نفسه بالرغبة فى الوصول الى ما وصلوا اليه من مكانة رفيعة وبعــد ذلك يتسلمه مدرسو الموسيقى ويصلحون من مزاجه بحيث يصبح معتدلا ولا يقع مطلقا فى المعاصى . وعندما يعلمونه استخدام الآلة الموسيقية يعرض عليه أشعار مشاهير الشعراء أصحاب الأغانى الشعرية ، وينشدون هذه الأشعار على نغمات الموسيقى ويجعلون من توقيعها وأنغامها مزيجا تألفه أرواح الأطفال حتى يطبعوا الأطفال بطابع الظرف والاتزان وتقــدير الزمن ويصبحوا قادرين على الكلام وعلى العمل . ذلك أن حياة الانسان فى جميــع مناحيها فى حاجة الى الانسجام والتوقيت . ثم يرسل الطفل الى أستاذ الألعاب الرياضية حتى يتمكن الجسم من أن يلبى نداء العقــل الفاضل وحتى لايضطر الشباب فى المستقبل نتيجة ضعف أجسامهم أن يلجئوا الى الهرب من الجيش ابان الحروب . هذا هو مايفعله القادرون من التلاميذ ماديا وهؤلاء هم الأغنياء وحدهم . وهم يبدءون عملية التربية فى وقت مبكر جدا وينتهون منها فى سن متأخرة . وبعد أن يفرغ

هؤلاء التلاميذ من أساتذتهم . ترغبهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرف كل مواطن ما له وما عليه وحتى يعيش حياة واقعية مرسومة . لا حياة خيالية . وكما كانت الحال فى تعلم الكتابة والقرءة اذ كان مدرس الخط يرسم خطوطا نموذجية ويجعل الطفل يتتبع هذه الخطوط . فكذلك فى تدريبه على القانون وكانت المدينة تضع قوانينها وهـــذه كانت من اختراعها ومن عصارة أفكار رجال قانونها القدماء وكان الغرض من هذه القوانين أن يعرفها الشبان قادة كانوا أم محكومين . ومن يخالف هـــذه القوانين فلابد من اصلاحه أى استدعائه للمحاكمة وهذا ينطبق على هذا القطر كما ينطبق على غيره من الأقطار .

مواد التربية اليونانية .

أولا — الرياضة البدنية :

ان أهم اختلاف جوهرى بين التربية اليونانية وبين التربية الحديثة ليس فى طرق تنظيم هذه التربية ولكن فى موادها . وخاصة فى العناية التى كانت توليها التربية اليونانية للرياضة البدنية . وكان الطفل فى المرحلة الدراسية ما بين سن ٧ وسن ١٦ يقضى أكثر من نصف حياته المدرسية فى الألعاب الرياضية « البلاسترا » وذلك قبل القرن الخامس قبـــل الميلاد . على أن فترة الاعداد للجندية **Ephebic period** كانت تشمل سنتين يقضيهما الشاب فى الملعب وسنتين أخريين يقضيهما فى حراسة الحدود أى فى التربية البدنية:: وليس معنى هذا أن التربية اليونانية لم تتعد نطاق الاهتمام بالاعداد الجسمى ، بل أنهم اهتموا بالاعداد الخلقى أيضا وبالناحية العقلية كذلك ، وباخضاع النزعات العقليـــة لسلطان العقل . وزيادة على ذلك فانهم قـــد عملوا على التوفيق بين أفكارهم وأعمالهم وعلى اخضاع سلوكهم لحكمهم وأمثالهم . والتوفيق بين أقوالهم وأعمالهم . وذلك بالرياضة البدنية . وعن هذا نتج ذلك الانسجام بين الحياة الفكرية النفسية وبين السلوك الخارجى ذلك الانسجام الذى يتكون منه مثل الاغريق الأعلى .

ولم ينغمس الشاب الأثينى انغماسا همجيا فى الألعاب الرياضية وفى المباريات كما هو حادث فعلا فى وقتنا الحالى • وكذلك لم يقتصر عدد المشتركين فى هذه الألعاب على فئة قليلة هدفها تسلية الكثرة الساحقة • ولم تكن مستوياتهم تفوقهم كما هى فى العصر الحاضر • وكان معيــار النجاح يتوقف لا على كسب المبــاراة بقــدر ما كان يتوقف على أداء التمرينات على خير وجــه وبرشاقة وضبط للنفس وبمهــارة فائقة • أما مباريات السباق فكانت تقام على الرمال أو بوساطة مشاعل مضاءة يجرون بها • من ذلك يتبين لنا أن الهدف من الجرى لم يكن مجرد السرعة ، وكذلك تبين لنا المصارعة بأوضاعها المختلفة أن القوة العضلية لم تكن كل شىء :: وفوق هذه الألعاب ، وفوق ذلك النوع الذى تتجلى فيه القوة الجسمانية يوجد نوع آخر من الألعاب يحتاج الى سرعة الادراك ويتطلب الشجاعة أو النشاط ::— واذا ما نجح الطفل فى ألعاب الأطفال كان ينتقل الى مجموعة أخرى من الألعاب ، وكانت تنظم هذه الألعاب فى المدارس فى منهاج محدود للدراســة يطلق عليــه اسم **Pentathlon** ، وكان يتكون على التوالى من القفز والجرى ورمى القرص ورمى الرمح والمصارعة • وقد تحولت المصارعة الى الملاكمة وذلك بفتح راحة اليد ، وتحولت الى بانكراتيم **Pancratium** وهذه ضرب من الرياضــة اندمجت فيها المصارعة والملاكمة يستخدم فيها اللاعب يديه ورجليه وأى وسيلة تساعد على الانتصار على الخصم • وفى أثينا كانت هذه الألعاب تخصص للكبار من الشبان تحت اشراف مدرسى الرياضة البدنية •

وقد نجم عن الأشكال المختلفة للقفز ، وكذلك عن الجرى لمسافات قصيرة ، قدرة على تركيز الطاقة : وكلاهما قد أدى الى نمو عضلى لجميع أجزاء الجسم والى خفة عامة والى زيادة قدرة الرئتين• أما السباق لمسافات طويلة فقد كسب الجسم قوة الاحتمال . وأما تمرينات رمى الرمح وقذف القرص فكانت بمثابة تمرينات حربية ومع أنها لم تكن تمرينات شكلية بالمعنى المعروف فانها كانت من عوامل الانسجام وتناسق الأعضاء • والواقع أنه

لم تؤد لعبة الى الانسجام الجسمى الكامل غير لعبة رمى القرص ، وهذا أمر واضح يظهر تماما فى التماثيل اليونانية . كما أن اطلاق الرمح قد أكسب العين واليد دقة : ولقد تعددت أنواع المصارعة وبلغت الذروة بين مختلف الألعاب الأثينية . ففى هذه اللعبة قد تجلت جميع المهارات التى تطلبها الألعاب الأخرى مضافا الى ذلك اعداد خلقى خاص ، فقد كانت تتطلب الخفة وتركيز الطاقة ، والصبر ، وقوة الاحتمال ، وسرعة الادراك ، وضبط النفس ، واخضاع جميع الدوافع المختلفة للعقل . وهذه السلسلة المختلفة من التمرينات الرياضية كانت تستخدم فى المباريات العامة وسيلة من وسائل حذف العدد الكبير من المتبارين حتى لايبقى الا عدد قليل يدخل المباراة العامة:: وهناك نوعان آخران من الرياضة هما السباحة والصيد ، وكان كل ولد يونانى يتعلم السباحة ، أما الصيد فكان يتدرب عليه الشاب اعدادا للمستقبل ، وكان يتطلب جميع الصفات اللازمة للاعب فى الملاعب الرياضية ، كما أنه كان عاملا من عوامل تشجيع ملكة الابتكار لدى الفرد . أما صيد الحيوانات المفترسة، فلم يصل فى أثينا إلى المستوى الذى وصل إليه فى أسبرطة وذلك لازدحام أثينا بالسكان فضلا عن طبيعة أرضها المنبسطة . من ذلك يمكننا أن نقول انه كان للألعاب الشكلية مركز هام فى أثينا أكثر مما كان لها فى اسبرطة ، وكان الاسبرطيون ينظرون نظرة استصغار الى الألعاب الرياضة فى البلاسترا والجنازيم ويعتبرونها ألعابا هى من خصائص النساء والمتخنثين .

ثانيا — الموسيقى :

أما الموسيقى فيجب أن نفهمها بمعنى أوسع من المعنى الذى تحمله فى العصور الحديثة ، ومنها يتكون الجانب الثانى من التربية الأثينية فغرضهم من التربية « موسيقى للجسم ورياضة للروح » . وكانت الموسيقى بهذا المعنى تشمل الفنون الميوزية التسعة . فكانت تشمل الشعر والتمثيل والتاريخ والخطابة والعلوم والموسيقى بمعناها المحدود ، وبالجملة فقد كونت الموسيقى بمعناها الأخص الجانب الأكبر من تربية الولد اليونانى فى المرحلة الأولى .

وكان الطفـل الأثينى يقضى سحابة يومه من شروق الشمس حتى غروبها بالمدرسة . وكان يقضى السنوات الأولى من حيـاته فى حفظ الأشعار الهومرية بالاضافة الى أجزاء من هزيود Hesoid وكان يضاف اليها فيما بعد فى العصور التاريخية منتخبات من الشعر الغنائى . وبجانب تقوية الحافظة اهتمت المدارس بشرح معانى الكلمات والعبارات وبكل ماهو غامض من الاشارات والاقتباسات . وبعد سنوات قليلة يقضيها الطفل فى استيعاب الأدب الذى نجد فيه مثل الاغريق الأولين مشروحة بشكل يؤثر تأثيرا عظيما فى الأجيال المقبلة كان الطفل يتعلم كيف يغنى هذه الأشعار على نغمات الموسيقى الصادرة من القيثارة . على أنه يتعذر علينا أن نعرف فى أى سن كان الطفل يبدأ فى استخدام هذه الآلة الموسيقية ، وان كان أفلاطون يقرر أن ذلك كان فى سن الثالثة عشرة . على أننا لايمكننا أن نحدد بالضبط ما اذا كان أفلاطون يشير الى ما كان حادثا فعلا ، أو يشير الى الناحية المثالية التى تجلت فى جمهوريته . ولقد ظل هذا الاعداد يكون الجانب الأكبر من الثقافة العقلية للطفل الأثينى لمدة عدة أجيال وظل كذلك حتى بعد أن عرفت القراءة والكتابة فى القرن السادس : ومهما يكن من أمر طول المدة التى كان الطفل يحتاج اليها ليحصل على المهارة اللازمة لاستخدام الآلات الموسيقية فلم يكن الهدف مجرد الاتقان أو المهارة فى حد ذاته اذ كان عمل الطفل يشبه الى حد كبير عمل الشاعر القديم فكان يجمع بين اللعب على القيثارة وبين انشاء الشعر على النغمات الموسيقية . فكان المدرسون الأولون شعراء أو مغنين متجولين . ومن هذا يمكننا أن نقول بحق أن من بين الشعوب القديمة نجد أن جماعة اليونان قد انفردوا دون غيرهم بميزة هامة وهى أن طبقة المدرسين كانت تنشأ من بين الأدباء لامن بين طبقة رجال الدين كما كان يحدث فى الشعوب الأخرى : وكان يراعى فى المدرسة انسجام نغمات الموسيقى مع الفكرة التى تشرحها القطعة . وكان هذا يتطلب بصيرة ومقدرة على الفهم لمعانى الشعر والمهارة والقدرة الابداعية فى الشعر والتلحين وكان هذا يتطلب أيضا قدرة

فردية ابتكارية ، وكان عاملا من عوامل بناء الشخصية وهذا ما كانت تتجاهله التربية القديمة تجاهلا تاما ، ونحن نشك فيما اذا كانت التربية باعتبارها عاملا من عوامل تشجيع الناحية الابتكارية — التى تشمل قدرة التعبير ، وملكة الابداع ، وفن التقدير — قد نجحت فى يوم من الأيام مثل ما نجحت فى بلاد اليونان . والواقع أن جماعة اليونانيين نجحوا فى هذه الناحية نجاحا ظاهرا وكان سبيلهم الى ذلك هو تربيتهم الموسيقية . وكثير من الأجيال تتكلم عن تربيتهم الأولى . ففى ذلك يقول المؤرخ العظيم « بلوتارك » :

« ومهما يكن من شىء فان الذى يشب على دراسة الموسيقى وينشأ على تربية موسيقية ملائمة لتكوينه ومنظمة لميوله فانه سيتمسك بكل ماهو نبيل وكريم ويكون بعيدا عن كل عمل قبيح وسينطبق هذا على كل شىء كما ينطبق أيضا على الموسيقى . وانه سيكون — وقد جنى أعظم ثمار الموسيقى — ذا فائدة كبرى ليس لشخصه فقط ، بل للمجتمع الذى يعيش فيه . فالموسيقى توحى اليه بالابتعاد عن كل ماهو مرذول فى القول وفى العمل ، وبالتزام جانب اللياقة فى تصرفه ، وباتباع السلوك الطيب والنظام والهدوء » .

وكانت هذه التعاليم الموسيقية شائعة ومعروفة لدى جميع اليونان ولم تكن مقصورة على الأثينيين فقط ، ولو أنها اختلفت الى حدما فى الآلات المستخدمة وفى نوع الأغانى المنشودة ::وبالاضافة الى استعمال الأشعار الهومرية ، أضاف الأثينيون — كما أضاف غيرهم من اليونان — أغانى أخرى سهلة لترتيلها عند تناول الطعام ، وأغانى دينية يرددونها فى الأعياد وفى الحفلات الدينية . يقول أرسطو «Music was introduced by our forefathers for the rational enjoyment of leisure» ان أجدادنا السابقين أدخلوا الموسيقى للتمتع بوقت الفراغ تمتعا معقولا » . وبهذه الوسيلة نفسها تمكن اليونان أنفسهم من أن يتموا هذه الهبات ذات القيمة العظيمة التى ساعدت الرجل الحر أن يسود طبقة الشعب والتى

أدت الى سيادة الأثينيين وفضلهم على كافة الاغريق فى الولايات الأخرى .
وقلما تجاهل الاغريق هذا الهدف . والموسيقى لا تنمى فقط القـدرة
على التعبير ولكنها تؤدى الى التوازن والانسجام الروحى فى الانسان ،
مثلها فى ذلك مثـل الألعاب الرياضـية التى تؤدى الى توازن الجسم
وانسجامه . وفى هذا يقول أفلاطون « ان الانسجام فى نظر من يستطيع
بمهارته وذكائه أن يخرج النغمات الموسيقية ويستخدم الفنون الميوزية
المعروفة ليس هو السرور الذى ينشأ عن الموسيقى ، ولكنه بالنظر الى
عدم الانسجام فى سلوك النفس البشرية ، هو التقليل من عدم انسجامها
ومن التضـارب بين أغراضها وتحويلهما بالتأثير الموسيقى الى انسجام
وتوافق » .

ومن أجل هذا الغرض تمسك فلاسفة اليونان وبخاصة أفلاطون ،
فى نظرياتهم التربوية بأن تشرف الدولة على التربية الموسيقية باختيار
الأغانى والآلات الموسيقية التى تستخدم فى الغناء وطابع الموسيقى .
ولقد كان هذا حقيقة هو ما يمارسه جماعة اليونانيين فى العصور القديمة.
والشكلان المرسومان يبينان صورتين [١] لمدرسة موسيقية ترجع الى
سنة ٤٥٠ ق.م رسمها الفنان الأثينى ديوريس Duris وعلى كلا وجهى
الزهرية توجد صورة خمسة أشخاص هم تلميذان ومدرسان ومروض
غلام « بيداجوج » اصطحب غلامه الى المدرس ولا زال يتطلع اليـه
ليساعده أو لينتظره فى العودة الى المنزل . ولكن ربما أخطأ الفنان فى
التمثيل بالصورة على وجه الاناء ، فانه يفهم منها أنه كان لكل تلميذ
مدرس خاص ، ولكننا نعرف أنه كان لكل مدرس عدة تلاميذ . ولقد
كان التعليم فى معظم العلوم فرديا ، هذا اذا استثنينا الموسيقى . وعلى
أحد جانبى الوجه الأول للاناء نجد صورة للولد يتعلم كيف يضرب على
الآلة الموسيقية . وفى الشكل الآخر نجد صورة للشاب وهو يردد قطعة

---

(١) مأخوذة من صورة على زهرية .

شعرية أخذها المدرس من كتاب — وعلى الوجه الآخر للاناء نجد صورة غلام اما يتعلم كيف يغنى أو يردد قطعة من الشعر بصحبة مدرسه على المزمار . واما يتعلم كيف يخرج النغم على المزمار — وفى الشكل الآخر نجد تعاليم كتابية توضح ما يعمله المدرس والتلميذ . ونرى ألواحا مطوية من الشمع للكتابة ، ويعمل المدرس على تصحيح التمرينات أو يعمل على كتابة نموذج لموضـوع . وعلى حائط الاناء نجد الآلات الموسيقية معلقة وكذلك محافظ هذه الآلات ، وعلى كل حائط نرى رسما لفنجانة تشبه الى حد كبير الاناء نفسه .

القراءة والكتابة والعنصر الأدبى للتربية :

بالطريقة المذكورة شملت الموسيقى المدرسية القراءة والكتابة وعلى العنصر الأدبى للتربية . ولقد أدخلت القراءة والكتابة فى المدارس منذ سنة ٦٠٠ ق.م ولكن قبل هذا الزمن بكثير كانت أشعار هومر تدرس فى المدارس بطريق شـفوى كما ظلت بعد هذا الزمن تدرس بالطريقة نفسها . وبهذه الطريقة وحدها أمكن للمثل العليا الهومرية أن تتغلغل تغلغلا تاما فى حياة الأثينيين أكثر من تغلغلها فى حياة أى شعب يونانى آخر . ولقد قامت الالياذة Iliad والأوديسة Odessey مقام الانجيل فى عصرنا الحاضر فى تربية أبنائنا ، فلقـد أمدتهم بالتوجيه الخلقى ، وأوحت اليهم بالجمال ، ووجهتهم توجيها عمليا فى حياتهم . ولقد كانت هذه الأشياء بالنسبة لليونانيين مصدر الالهام كما كان الانجيل للمسيحين والتوراة لليهود . وكما كانت أساسا لتربيتهم ، لذلك ظلت منبعا لجميع العلوم والفنون . ومع أن هذه الأشعار قد حوت الكثير من الأقوال التى قد تكون هادمة لتربية الأطفال من الناحية الخلقيـة ، فان شرحها واستخدامها قام بالوظيفة نفسها التى يقوم بها مثل هذه النصائح فى التوراة أو الانجيل . ونظرا لمـا كان للأشعار من أثر عظيم نجـد أن أفلاطون أراد أن يتجنب الالتجاء الى الشعراء بالكلية . ومع أن هذا كان تطرفا عظيما من أفلاطون فانه كان نتيجة طبيعية للعصر الذى عاش فيه

أفلاطون . والذى تطرف فيه الشعراء الى أقصى حد . فعصر اشعار هومر التى خلقت قبيل انتهاء القرن الخامس قبل الميلاد شعبا لا يماثله شعب آخر من حيث دقة العقلية ومن حيث التقدير الجمالى ومن حيث اتساع الأفق العقلى والمقدرة على التمتع بالحياة ، حل محله قبيل انتهاء هـذا العصر عصر آخر شـاع فيـه أدب رخيص من نوع الأغانى و « المواويل » أمثال أشعار سيمونيديس وسابفو Simonides & Sappho ولقد أدخل هذان الشاعران (سيمونيديس وسابفو) أغانى جديدة . ورغم أن هذه الأشعار أنتجها أصحابها أثناء فترة التربية القديمة ، فمن الواجب أن نتذكر أن هذه التربية كانت من النوع الراقى جدا الذى لم يسمع التاريخ بمثله حتى ذلك الوقت ، وظل عدة أجيال يعد من أعظم الأشعار التى أنتجتها العقلية الانسانية لأغراض تربوية . ونظرا لأنها كانت تعبر عن المثل العليا للشعب فى ذلك الوقت ، كما كانت أشعار هومر تعبر عنها ، فقد ظلت هذه المثل يتقبلها الشعب مرتبطة بهذه الأشعار :

ولقد ظل انماء العنصر الأدبى وتشجيعه هو الميزة الظاهرة للعصور التالية . ولم تنشأ القراءة والكتابة الا نشأة عرضية . ولقد ظل الأدب فى غنى عنهما ما دام من الممكن الوصول الى نتائج التربية الخلقية العليا بحفظ هذه الآداب واتباع الرواية الشفوية فى تداولها . أما طريقة معرفة القراءة والكتابة فقد تدرجت بالطريقة نفسها التى درجنا عليها ، فقد استخدم أولا الحروف الأبجدية العادية ، ثم انتقل الى المقاطع . أما القراءة فقد كان لها قيمة تربوية عظيمة وذلك لما كانت تتطلبه حينئذ من تدريب على التمييز أو الحكم : هذا بالاضافة الى ما كانت تتطلبه من مجهود اذ أن الكلمات كانت تكتب متصلة دون انقطاع فلا تفصل كلمة عن الأخرى :: زد على ذلك أنه لم يكن هناك علامات الوقف والعطف وغيرها من علامات الترقيم punctuation ولذلك كان من الضرورى أن يعمل الطفل على معرفة الفكرة حتى يكون ما يقرؤه مفهوما . وبعد أن يقضى الطفل عدة سنوات فى هذا التمرين ، كانت تتجه العناية الى الناحية الجمالية فيضع جمال القراءة موضع عنايته وذلك تمهيدا لأعمال أخرى .

أما الحساب والرسم وغيرهما من فروع الرياضة فقد كانت لا تدخل فى المنهاج الا متأخرة . ولذلك يمكن أن نقول ان من الشعر ومن الموسيقى كان يمكن الوصول الى نتائج تربوية قيمة عظيمـــة ، ولو أنها بسيطة فى تنسيقها .

لم يبق علينا من منهاج التربية اليونانية القديمة الا « الرقص » :: وهذه المادة كان من الممكن ادخالها فى مادة الرياضة البدنية Gymnastics ولكنها أكثر من مجرد التمرينات الرياضية . وكان من الممكن ادخالها فى منهاج الموسيقى لأن الرقص ما هو الا مظهر من مظاهر التعبير الفكرى المنسجم بوساطة الحركات الايقاعيـــة . ويختلف الرقص اليونانى عن الرقص الحديث فى مواضع كثيرة . اذ لما كان الرقص عبارة عن حركات ايقاعية لجميع الجسم كان يشمل تمرينات عظيمة تؤدى الى انسجام فى نمو الجسم . ولما كان الرقص مصبوغا بالصبغة الدينية أو المدنية أو الحربية ، ولم يكن هدفه اذا مجرد سعادة الفرد ولذته . ونظرا لأنه كان ينشأ عن دوافع اجتماعية ، فقد استمد مادته من الفكر والوجدان معا . وكانت نتائجه الخلقية والجمالية عظيمة . ولقد كانوا يقومون بهذا الرقص فى جماعات وفى حفلات مدنية ، وفى التمرينات الحربية ، والعبادات ، أو فى الاعداد لهذه النواحى المختلفة . فكان فى الواقع كغيره وسيلة من وسائل التدريب والانسجام . وكان الرقص يرمى الى التوفيق بين انسجام الفكر والتعبير الانفعالى الذى يتجلى فى الموسيقى وبين انسجام النمو الجسمى بطريق الرياضة البدنية .

الغرض الأخلاقى من التربية اليونانية :

من الممكن ادراك الغرض الأخلاقى من التربية اليونانية بدراسة النتائج التى كانوا يرمون الحصول عليها من دراسة كل مادة من مواد التربية . والفقرة السابقة المقتبسة آنفا من أقوال أفلاطون تبين هذا الأثر الأخلاقى باعتباره هدفا يرمى اليه الرقص . ولقد سبق أن أشرنا الى أن التربية الرياضية كانت وسيلة لانتاج بعض نتائج خلقية معينة كضبط

النفس واخضاع الشهوات للعقل • لأنه بفضل ذلك تنمو فضائل الصبر والجلد والقدرة والشجاعة والاخلاص ومراعاة حقوق الغير : أما الأهداف الخلقية التى كانوا يرمون اليها من التربية الموسيقية فيعبر عنها بروتاجوراس Protagoras بما يأتى : « وكان مدرسو الموسيقى يعملون على جعل النغم والانسجام مناسبين لعقول الأطفال حتى يصبحوا أكثر رشاقة ودقة وانسجاما ، وبذلك يمكنهم اتباع هذه فى أقوالهم وأعمالهم » • وهذا الاقتباس الذى ينسبه أفلاطون الى أحد السوفسطائيين ماهو الا جدال أو نقاش يريد أن يثبت به أن الفضيلة يمكن تعلمها ما دام الهدف الأسمى من التربية اليونانية هو التعلق بأهداب الفضيلة .

وكان الطفل الأثينى يلقن تلقينا دينيا خاصا حين تدريبه على عبادة آلهة الأسرة • وهذا بالاضافة الى ما كان يتلقاه من أصول الدين فى الصلوات الدينية العامة حيث كان يلجأ الى الأناشيد والرقص الدينى ويحضر الحفلات الدينية المنظمة • ويخيل الينا أن هذه الرياضة فى المدرسة وفى المنزل كانت تحمل طابعا دينيا خاصا لاسيما أن الرياضة البدنية نفسها كانت من مراسيم عبادة الآلهة • ولكن من ناحية أخرى نظرا لأنها كانت متصلة اتصالا وثيقا بالحياة الأخرى ، نجد أن الدور الذى لعبه العنصر الدينى فى تربية الأطفال كان دورا محدودا جدا • ولما كانت التربية الخلقية عند الشعب اليونانى أقل تعلقا بالنواحى الدينية منها عند بقية الشعوب الأخرى ، لذلك نجد أن وسائلها كانت مخالفة لوسائل التربية عند غيرهم • فبالاتصال المباشر بين الغلام اليونانى وبين البالغ ، وبين الطفل والمربى ، وبين الشاب ومن يوحى اليه بالآراء Inspirer تمكن اليونانيون من الوصول الى طريقة عملية فى تربية صغار الأطفال تربية خلقية حقيقية • ومع أن هذه الطريقة لم تخل من النقد اللاذع لما فيها من مواطن ضعف وأخطاء فانها نجحت على أيدى اليونانيين نجاحا عظيما ، وأتت بأشهى الثمرات : ومع أن المربى كان عادة من العبيد ، وكان من المحتمل — ان لم يكن دائما — أن يكون من نوع متواضع خلقيا . فان سلوك الأطفال

الخلقى كان يلاحظ ويضبط بعناية تامة . ومن ناحية أخرى لم تكن العلاقة التى نشأت فيما بعد فى أثينا شاملة ومنتشرة انتشارا شائعا كما كانت فى اسبرطة ، الا أنها كانت اختيارية لا تشوبها شائبة ضغط وتحققت فيها الرابطة الحقيقية بين المدرس والتلميذ ، تلك الرابطة التى يتجلى فيها العطف على الأمانى الأخلاقية . وعلى الحب المتبادل بين الاثنين :: — وبينما كان مدرس الرياضة البدنية والموسيقى يعد الطفل بالمبادىء التى تتطلبها تلك المواد ، فان عملية التربية التى ارتبطت بطريق مباشر بتشكيل النواحى الخلقية للطفل كان لابد أن تخضع فى تشكيلها لعوامل أخرى لا دخل للنواحى الاقتصادية فيها . فمدرسو الطفل اتحدوا فيما بينهم وأجمعوا أمرهم على أن يغرسوا فيه صفات خلقيه ناضجه ، فيزيدون من كبريائه ومن تمسكه بالأخلاق ، ويعودونه الجيد من العادات ورشاقة السلوك ، والتواضع ، واحترام الكبار والمسنين ، واحترام القانون . هذا فضلا عن أنهم كانوا له بمثابة نماذج خلقية راقية يحاول الطفل أن يقترب منها بطريق التقليد الشعورى أو شبه الشعورى بحكم اتصـاله بهم اتصالا مستمرا .

تلك هى الميزة البارزة فى التربية الاغريقيـة . ورغم أن تربيتهم اشتركت مع التربية الشرقية فى عنصر التقليد ، فان هناك اختلافا واضحا فى هذا التقليد . فتقليد الشرقيين كان تقليدا لصور جامدة ، وعادات معينة ، أما تقليد الاغريق فكان تقليدا لنماذج حية امتازت بما لها من صفات شخصية قوية وبأنها تشجع على نمو الذاتية .

هذا وكانت عملية التربية لدى الاغريق تتطلب بث بعض الفضائل . وكان من حسن حظ الطفل الأثينى أن هذه الفضـائل المنشودة كانت تتجسم فى شخصية المدرس : : وذلك لأن التربية لدى الطفل اليونانى كانت ترمى الى هدف ممكن الوصول اليه مادام يوجد أمامه نموذج مجسم يمكن أن يتخذه دليلا فى سلوكه وهاديا فى بناء أخلاقه ولم تكن عملية التربية عملية شكلية ميتة . ولكنها كانت صورة من صور الحياة مليئه

بالنشاط وبالمباهج ، مليئة بالتعبير عن الذات ، وتهدف الى نماذج محسوسة من الفضائل تمثلت حقائق واقعية أمام عينى الطفـل فى سلوك ملهمه ومثقفه .

وهناك مظهر آخر من مظاهر التربية اليونانية جدير بالعناية وبالذكر ، وهو يمت بصلة لاتجاه التربية الحديثة الذى يؤكد الناحية التعبيرية أو الناحية الانشائية والعملية فى التربية . فالتربية اليونانية كانت أولا وقبل كل شىء تربية بطريق العمل . أما عملية التعلم فقد كانت فى المقام الثانى من الأهمية : وكما أن مدارسنا الحالية تصرف جزءا عظيما من وقتهـا لتشكيل أفكار الطفل مستعينة فى ذلك بالسلطة الخارجيـة ، فكذلك وجهت التربية اليونانية جهودها نحو تشكيل السلوك وتوجيهه . ففى تلك المدارس كان الطفل يتعلم السباق والقفز والمصارعة ، والتفوق فى التمرينات البدنية وفى المباريات ، والضرب على العـود ، واستذكار الشعر وغنائه بمصاحبة العود ، والقراءة والخطابة والرقص . وما كل هذه النواحى الا نواح عملية ، وما هى الا تكوين عادات بطريق العمل ، ولا تصبح علما الا بعد تكرار . وعندما تتكون العادة بالمران ، يجب أن يتبع هذا التمرين تعليم وتثقيف وبذلك تصبح العادة ثابتة مستمرة وذلك بوساطة تعقلها وفهمها . فالتعليم اذن يرمى الى أن يحل التعقل الذاتى محل السلطة الخارجية كأساس للسلوك الفاضل . والتعليم أيضا ينتج عنه ذلك التوفيق والانسجام بين الحياة الباطنيـة وبين الأعمال الخارجية — وبذلك يعكس الاغريق تلك العلاقة التى بين التعليم والنشاط أو التعبير الذى تنادى به التربية الحديثة . فالاغريق يعتقدون أن فهم نظرية مايتبع العمل . ولقد عبر أرسطو أحسن تعبير عن هذين المبدأين الأساسيين بالنسبة لليونان وأسسها على حسن النشأة وعلى التربية الحسنة ، وسترى أنه يجعل جودة المحتد وطيب العنصر من أهم أسس التربية ذلك حيث يقول : « هناك ثلاثة أشياء كفيلة بأن تجعل الرجل خيرا فاضلا وهى : الوراثة — العادة — العقل . فالأصل فى الانسان أنه يجب أن

يولد انسانا لاضربا من ضروب الحيوان ، هذا من ناحيه — ومن ناحية أخرى يجب أن يتميز الانسان بصفات خاصة بالجسم وصفات أخرى خاصة بالروح . على أن هناك بعض مواهب طبيعية يمكن أن تتحول بالتعود اما الى الخير واما الى الشر . فمعظم الحيوانات تعيش معيشة طبيعية ولو أن بعضها يسيره قانون العادة أيضا . أما الانسان فيمتاز بالعقل — ولا يمتاز به غيره — ومن الواجب أن تتفق الوراثة والعادة والعقل بعضها مع بعض ، ولكنها قلما تنسجم . فان الانسان يعمل أشياء كثيرة ضد عادته وطبعه اذا ماقضى العقل بهذا . وقد حددنا طبائع الانسان التى يمكن بكل سهولة صبها فى قالب خاص على أيدى المشرع ، أما غير هذه فتعديلها من اختصاص التربية فنحن نتعلم الكثير من الأشياء بطريق العادة ، والبعض الآخر عن طريق التلقين » .

نتائج التربيــة اليونانية القديمة

لايمكن أن نصف فى عبارات موجزة أثر كل من التربية اليونانية القديمة فى كل من الفرد والدولة . ولكن يمكن تلخيصها بقولنا ان الثقافة اليونانية فى القرن الخامس قبل الميلاد كانت نتيجة من نتائجها . فهنا وقبل أن تبلغ الفردية مابلغته من قوة ، وحينما كانت الشخصية تجد مظاهر التعبير عن نفسها كاملة وبحرية فى خدمة الجماعة ، استطاعت الفردية أن تنشط وأن تتقدم تقدما عظيما . وبالرغم من ذلك يجب ألا ننسى القصور الذى سبق أن ذكرناه عن المدينة اليونانية ، اذ أنه عندما أصبحت أثينا ديمقراطية ، فان نسبة ضئيلة فقط من سكانها يبلغ حوالى العشر ، اعتبروا من المواطنين الأحرار ، ولايدخل فى هذا الجزء العبيد ولا غير الأثينيين . كما أن بعض العادات الاغريقية كتعريض الأطفال للكشف عنهم والقسوة مع العبيد والأسرى ، واذلال المرأة وغيرها من التقاليد المنافية للمدنية الحديثــة كانت مواطن ضــعف بارزة . على أن الأســتاذ « ماهفى Mahaffy » يعطينا صورة واضحة عن مركز الأحرار من السكان ومكان المجتمع اليونانى حينئذ فى العبارة الآتية ، وهو تصوير فى حدود وجهة

النظر الحديثة . يقول هذا الأستاذ « ليس هناك من شك فى أن الشعب الأثينى حينئذ لم يكن متعلما مثلنا اليوم ، اذ كانوا يجهلون الكثير من العلوم ومنها التاريخ وآلاف من النتائج التى وصل اليها المحدثون . ولكن هنـــاك أمور أخرى لم تتمكن أى أمة أن تبلغ فيها مبلغ عبقرية الرجل اليونانى ، وهذه كالمدينة ذاتها والقوى العقلية وسرعة البديهة وسلامة الذوق ودقة الحكم . وليس هذا فقط ما برز فيه اليونان ، بل انه ليس هناك ديانة من الديانات فى عصورنا الحديثة قــد علمت الناس الآراء الخلقية بشكل أرقى ولا أنقى عما فعل اخيلوس «Aschylus» ومدرسته ، ثم نماه فيما بعد سقراط وأفلاطون » .

هذا وان تكون مجتمع ثابت يتمتع بالحرية وبالقوة قد تم لأول مرة على أيدى الاغريق وهو أول مجتمع من نوعه لم يكن ثباته واستقراره على حساب اخضاع الفرد — ولقد وجدت الفردية مجالا تعبر به عن نفسها فى كل مظهر من مظاهر النشاط التى تقدرها الحياة الحديثة وتعدها جديرة ببذل أكبر مجهود انسانى . وكان لليونانيين مقدرة يندر وجودها بين أفراد الدول الحديثة على استغلال مظاهر نشاط الحياة العادية وعلى تنمية ذاتية مواطنيهم وترقية شأنها . واذا نظرنا فى كل مظهر من مظاهر حياتهم ، لم نجد مجالا لابراز هذه الصفة أفسح من ميـــدان الرياضة والألعاب :: ولم يكن هناك عنصر الاجبار أو القسر فى مباريات الألعاب سواء أكان ذلك بين أفراد أو بين الجماعات من الدول الأخرى ، ولم تكن تلك المباريات ذات قيمة عملية لا للدولة ولا للفرد . ولم تكن وسيلة لحرب أو لخدمة الدولة بطريق مباشر ، بل لم تعد أن تكون مظهرا من مظاهر التعبير عن شخصية المواطن . وبطريقها أعلن الفرد حريته وتخلص من القيود التى ألقتها الطبيعة على عاتقه ، وأعلن أيضا عن عبقريته وتفوقه على اخوانه ولذلك فلم يحصل الفرد على أى مكافأة الا تقدير اخوانه الذين كانوا يقدرون كل من امتاز بصفة من صفات التفوق الشخصى .

ويعبر «Euripides» أحد رجال هذا العصر عن الحالة فيصفها فى كتابه الكترا حيث يقول :

« لم يكن هناك حد فاصل لقياس الجدارة ، وكثيرا ما كنت أرى ابن الرجل النبيل لا قيمة له ، وأن كثيرا من الأطفال الجيدين ينشئون من آباء أشرار ، وكثيرا ما وجدت الضعة فى نفوس الأغنياء ، وقوة القلب فى أجسام الفقراء .

والآن نتساءل كيف يمكننا اذن أن نميز العناصر الطيبة ؟ هل يمكن أن تتخذ الثروة أساسا للتقسيم ؟ اذا استعملنا ذلك فكأننا استخدمنا قاضيا غير عادل . هل يمكن أن يكون الفقر مقياسا ؟ لكن هذا المقياس أيضا له مواطن ضعفه ، ويخلق من الناس شخصيات حقيرة . ولكن هل نتخذ من استعمال « السلاح » مقياسا لتقديرنا ؟ فمن هو الذى يمكنه أن يقدر تقديرا صحيحا أثناء اشتباك الجند فى المعركة ؟ ولكن من الأجدر بنا أن نترك هذه الأشياء غير محددة . فهنا انسان ليس بعظيم بين زملائه ، ولا يرتكن الى شرف العائلة ، ولكنه مع ذلك له قيمة عظيمة . فهلا ندرس الحكمة ؟ وهلا نحكم على الرجال بحسب تجاربهم الشخصية ، وعلى الأشراف بحسب مميزاتهم ؟!

التربية الأغريقية الجديدة — عصر الانتقال :

١ — مزايا هذا العصر :

لقد تمخضت التربية اليونانية القديمة ابان القرن الخامس قبل الميلاد عن عصر اكتمل فيه نمو الفرد وظهر التقدم القومى بشكل لم ير التاريخ له مثيلا من قبل . وقد بلغ هذا العصر ذروته فى أيام « بركليس » — وفى أثناء هذا العصر وقبيله مباشرة بلغت الحضارة الاغريقية أعلى درجاتها . فمقاليد الأمور السياسية سيطر عليها عظماء أمثال« بركليس ، تيمستوكليس Themistocles » وأما فى ميدان الفن فأعمال « فيدياس Phidias » « وميرون Myron » وبناء البارثينون «Parthenon» خير الشواهد على حسن ذوق الاغريق وتقدمهم . وقد وضع « هيرودتس » « وتيوسيديدس Thucydides »أسس علم التدوين التاريخى الذى عده الاغريق أنفسهم ضرباً من ضروب الأدب . وبلغت مسرحيات المآسى

حد الكمال على يد« ايسخيلوس Aeschylus » « وسوفوكليس Sophocles »
« ويوريبيدس Euripides » اما مسرحيات المهازلة فبلغت كمالها على يد
أرستوفانس « Aristophanes » وكان للاغريق محاولات للابداع وللابتكار
فى كل ناحية من نواحى النشاط والتفكير الانسانى قل أن يوجد لها مثيل
فى العصور التاريخية السابقة . غير أن هذا العصر الزاهر كان عصر
انتقال وعصر مبادىء — فبينما وضعت التربية القديمة أسس النجاح فى
هذه الميادين ، فانها لم تكن كافية لتسد مطالب هذا العصر ، كما لم تكن
من باب أولى كافية لتسد حاجات المستقبل . ولقد أثقلت الحياة فى هذا
العصر كاهل الفرد بالكثير من المسئوليات فأفسحت المجال أمامه ليسعى
نحو الكمال . ولذلك نجد هذه الحياة وقد تطلبت نوعا من التربية يلائم
روح العصر — تربية يكون هدفها الأسمى زيادة الاهتمام بنمو الفرد
أكثر من الاهتمام بشئون الدولة حتى لا يصبح الفرد ذلك المواطن خادم
الدولة :: وقد تحقق هذا المطلب فى التربية الاغريقية الجديدة .

٢ — عوامل الانتقال :

لقد كان فى المجتمع الاغريقى فى القرن الخامس عدد من العوامل
يجب ذكرها حتى يسهل علينا فهم حقيقة التربية الاغريقية الجديدة . وبعض
هذه العوامل يمكن اعتبارها أسبابا للتربية الجديدة ، كما أن البعض الآخر
يمكن اعتباره نتائج لها . وكانت جميعها جزءا من نفس التغيير الشامل
الذى بدا على الحياة فى هذا العصر . فلننتقل الآن لدراسة هذه العوامل .

ا — العوامل السياسية :

كان العامل الأساسى فى هذه التغييرات الفعالة هو العامل السياسى .
فقبيل نهاية القرن السادس قبل الميلاد استبدل بالقانون الأرستقراطى
القديم الذى وضعه صولون الدستور الديمقراطى من وضع « كليسثينيز
Clisthene » سنة ٥٠٩ ق.م منح لقب « مواطن » لكل من سكان
أتيكا الأحرار وأصبح هؤلاء يشتركون فى المحاكم الشعبية وفى الاجتماعات
العامة . وأصبح عدد كبير من الضباط ينتخبون بالاقتراع كما هى الحال

فى نظام المحلفين اليوم ، وأعطى لمجلس العامة حق نفى كل مواطن اعتبر خطرا على الصالح العام وذلك بطريق الاقتراع السرى . وفى ظل هذه الحكومة الحرة ، عظمت القوى السياسية وانتعشت الحيـاة المادية ، وازدادت حضارة المواطنين زيادة واضحة ، وخطت خطوات سريعة موفقة . وفى ظل هذه الحكومة أيضا انهزمت جموع الفرس فى الفترة القصيرة ما بين سنة ٥٠٠ وسنة ٤٧٩ ق.م مما نتج عنه علو مكانة أثينا وازدياد نفوذها ، وازدياد نفوذ الشعب وازدياد المطالبة باعطاء الفرد الفرص ليعمل وينال مآربه . ولقيت هذه المطالب تشجيعا جزئيا فى الأنظمة الديمقراطية التى كونها بركليس . وكان تقدم الديمقراطية ونموها ، انتصارا عظيما لطبقة التجار وأرباب المهن الذين أصبحوا يتمتعون فى كنفها بكافة الحقوق التى يتمتع بها المواطنون ، مما نتج عنه منح أنواع جديدة كثيرة من الفرص الكفيلة بتقدم الفرد . واعتمد وقت الفراغ وما يصحبه من فرص عظيمـة على نمو الثروة ، وبذلك أصبح مجـال الحصول على الثروة فسيحا أمام كل فرد ولم تعد امتيازات المواطن الحر مقصورة على طبقة محدودة فى العدد وفى الزعامة .

وثمة تغيير أساسى آخر لازم نجاح أثينا فى تزعمها الحرب ضد الفرس وهو تكوين حلف ديليان Delian سنة ٤٧٧ ق.م وقـد تحول هذا الحلف قبيل نهاية الحرب الى امبراطورية ، وضمت خزانة هذا الحلف الى خزانة أثينا حيث استغلت الأموال فى اعلاء شأن هـذه الدولة . وكانت الديمقراطية الأثينية فى الفترة الواقعة بين نهاية الحرب الفارسية وبداية الحروب الأثينية الاسبرطية ترفرف على ربوع جميع المدن المجاورة وولايات بحر ايجى والولايات الأيونية . على أن هذه السيادة لم تنلها أثينا بالقوة بل بالطرق السياسية . واحتفظت أثينا بهذه السيادة بوسائلها الدبلوماسية . وفى ادارة هذه الشئون وفى تحديد السياسات فى المجالس وفى جميع الأموال ومراقبتها وصرفها ، تطلبت الولايات الأثينية اتجاها جديدا من المواطن . فالمهارة السياسية والقدرة على الاقناع ، وعلى المناقشة التى لم تجد لها مجالا حتى الآن الا فى مجلس الشورى والمجتمعات

والمحاكم ذات السلطة المحدودة ، وجدت الآن ميدانا للتمرين وللتجارب ان لم يكن واسع المدى ، فهو على الأقل يتضمن كل الاحتمالات اللازمة لنشوء قوى القيادة السياسية والحكم التى لا توجـد الا فى المجتمعات المتمدينة الحديثة . ولم يكن من شأن التربية القديمة أن تعد ابناءها مثل هذا الاعداد .

ب — العوامل الاقتصادية والاجتماعية :

وفى أثناء زعامة أثينا فى الحروب الفارسية وحلف ديليان ، تمكنت أثينا من أن تصبح زعيمة فكرة التآخى العام بين مختلف الشعب الاغريقى. وقد زاد هذا التآخى قوة بنمو حركة تبادل الأفكار التى بثها التجـار والممثلون السياسيون والرحالة الذين ازداد عددهم الآن زيادة كبيرة جـدا . وزادت أيضا على يد طبقة جـديدة من المعلمين هى طبقـة السوفسطائيين التى أصبح لها الآن نفوذ عظيم . وعن هذه الحركة الأخيرة التى تمثلت فى أفكار ومبادىء متعددة وحياة اجتماعية معينة ، نشأت فى الأجيال المقبلة مدنية اغريقية عامة لم تقتصر على أثينا وحدها أو على مدن مختارة أخرى بل شملت الجنس الاغريقى بأكله كوحدة . وفى الوقت نفسه ضاعت الوحدة السياسية ، بل ضـاع الاستقلال السياسى فى منازعات أهليه وحروب داخلية شائنة حتى استبدل بالنظام القديم وحدة حكومية فرضت من الخارج فرضا .

وهذا الاندماج للحياة الأثينية فى الحياة الاغريقية كوحدة عامة ، وهذا الاتساع فى النواحى الاقتصادية الذى أدى الى التسامح مع التجار الأجانب ، والذى أدى أيضا الى ازدياد ميل الأثينيين لزيادة الأسواق الخارجية . وهذه السياسة الجديدة سياسة انشاء السفارات ، وهـذه العادة الجديدة التى انتشرت بين الأثينيين وهى زيارة البلاد الأجنبية أو البلاد الاغريقية المجاورة لمجرد اشباع غريزة حب الاستطلاع — كل هذه العوامل مجتمعة أدت الى تسامح عظيم فى قبول الأفكار الجـديدة والى استعداد لقبول الأفكار الجديدة الغريبة أعظم مما حدث فى أى زمن

مضى . على أن هذا التسامح فى الأفكار الجديدة أدى بدوره الى نقد الأفكار القديمة ثم الى تعديل أو رفض لكثير من الأفكار التى كانت فى يوم من الأيام ذات أهميـــة كبيرة ، وأصبحت أثينا تلك المدينـــة الجامدة المنعزلة ، مجتمعا فى ملتقى طرق العالم ، ومكانا لتجمع الأفكار الجديدة . فيجب ألا ندهش حين نرى انهيار العادات القـــديمة وتدهور القوى الرجعية .

ج — العوامل الأدبية :

وثمة تغيير آخر وان لم يكن سببا بقدر ما هو دليل واضح على مدى التغييرات العميقة فى الحياة الفكرية عند الأثينيين . ذلك هو التغيير الظاهر فى شخصية آدابهم . ففى النصف الأول من القرن الخامس قبل الميلاد تسلط على الأدب تمثيليات المآسى ، وكان هذا النوع من التمثيل يدور حول مشاكل أخلاقية واجتماعية ، دينية أساسية ، وكانت أشخاصها الآلهة والأبطال الخرافيون ، وكان شكلها رائعا من الناحية الفنية ، وكان مجالها العبادة الدينية ، وكانت المشكلة التى تدور حولها تمثيليات المآسى هى النزاع بين الواجب والهوى . ولذلك فان طبيعتها تبين لنا أن المشكلة الأساسية للتربية فى العصر الحديث قد أصبحت شعورية فى تفكيرهم الأخلاقى قبل أن تتخذ الطريق العملى فى ساحة المحاولات التربوية . على أن زيادة انتشار « الهزليات » فى النصف الثانى من القرن الخامس له مغزى عظيم ذلك أنها — فى هجائها ونقدها اللاذع للمظاهر الخداعة ، والغش ، والسفه ، والجهالة ، والتبذير ، والفساد الشامل لجميع مرافق الحياة — تدل دلالة قاطعة على انتصار الميول الشخصية على الواجب فى ميدان الحياة العملية . ولما كانت التربية الحديثة تؤكد الفردية ، فان هذا التغير الذى لحق الأدب سار جنبا الى جنب مع ذلك التغير الذى ساد التربية .

وكانت المهزلة تدور حول مشاكل حياة الناس اليومية ، وحول المتاعب المنزليـــة ، وحـــول العلاقات بين الجنسين ، وحول الفســـاد

السياسى ، وحول شكلية التربية والادعاء الكاذب وأشخاصها من صلب الحياة الواقعية . وسواء أكانت تؤيد القديم وتسخرمن الجديد أوبالعكس، فانهدفها التعليم والتسلية . وبهذا فقدت الكثيرمن طبيعتها الدينية . وقد دلت الصور الفنية الأخرى على هذا التغييرنفسه . وفىعصر الانتقال ذهبت فخامة الفن الاغريقى القديم ، وحل محله فن لطيف . وعندما سادت أفكار العهد الجديد انحط الكمال فى الجمال الصورى وأصبح مجرد دراسة لمظاهر الزينة وعوامل التأثير .

د — العوامل الخلقية والدينية :

على أن هذا التغيير الذى لحق الفن والمسرحية ، صحبه تغير آخر مماثل له فى الأخلاق وفى الدين . فالعادات الخلقية لدى جماعة الاغريق قد وجدت لها بعض الأسس فى نفوذ الآلهة فى الأساطير القديمة وصبغت بالصبغة الروحية على مر السنين . وهذا الدين وان لم يكن أساسيا لتقدمهم الاجتماعى كالديانة فى المجتمعات الشرقية أو كدياناتهم فى مرحلتها البدائية ، فقد أمد حكومتهم ببعض المساعدة ، وزاد من قدسية الأسرة ، وأرغم النـاس اتباع نوع من الحياة ليس قوامه الراحة ولين العيش والتلذذ الشخصى أو العظمة الذاتية ، بل العمل للصالح العام . هذا وبنبذ الخرافات القديمة وبمجرد التمسك الشكلى بعبادة الآلهة المنزلية ، ضاعت الأسس الخلقية القديمة . ولم يكن هناك لدى العامة أى تقدم عقلى يتخذ أساسا لحياة خلقية . ففى المآسى التى ظهرت متأخرة وفى المهازلة وفى الشعر التعليمى ، لم يعد مستقبل الانسان كما كان من قبل مسيرا بارادة الآلهة أو رغبة السماء ، وحل محل هذه الأسس الدينية للأخلاق الأسباب والمسببات الطبيعية والتقديرات الانسانية . وبعد زوال ذلك الاعتقاد فى تدخل الآلهـة فى حياة الانسان ، حدث ذلك الانفصال التام للدين عن الأخلاق ، وهذا قد أعطى الفرصة للمدرسين الجدد الذين يبشرون لأى دين أو لأى أخلاق ، فرصة لايمكن اغفالها . وقام النضال بين الشك المتطرف وبين التعصب الذى ليس له أساس معقول للنظم القائمة وعدم الرغبة فى ادخال أى تبديل عليها . على أن الشك فى العقيدة لابد أن يؤدى الى الحرية . وقد يؤدى الى الانحلال الخلقى .

ولقد أصبح المدرسون الجدد مدرسين متخصصين فى الأخلاق ، ولذلك نجد أنهم قد نبذوا الأسس القديمة الخلقية وكثيرا من المستويات التقليدية . وكان نتيجة هذا أن حل محل النظام والوقار والعظمة والتفانى فى خدمة الحياة اليونانية ، اعتبارات أخرى مثل حمى اتباع الأهواء ، والرغبة فى ايثار الصالح الخاص على الصالح العام . وقد وجدت هذه النزعة صدى لها حتى فى أشعار الشعراء ، وبذلك قوى الاتجاه نحو نبذ المبادىء الخلقية القديمة والايمان بأن البواعث المنافية للأخلاق يمكن أن تجد لها مبررا اذا حكم عليها من الناحية العقلية المحضة .

هـ — العامل الفلسفى :

ويمكن أن نلاحظ مظهرا آخرا من مظاهر الحياة الفكرية فى هـذه الأوقات مادام هذا المظهر يلعب دورا هاما فيما اعترى التربية من تغير . اذ لما كانت الأساطير التى لاكتها ألسنة الشعراء قصصا رمزية ، فانها لم تتضمن أسسا منطقية كافية للمعتقدات التى كانت سائدة فى ذلك العصر ولذلك اتجه التفكير الفلسفى لدى جماعة اليونان نحو البحث عن تفسير لسر هذا الكون ومعرفة منشئه والعناصر المكونة له وادراك قواه المختلفة وعلاقاتها بالانسان . وفى الوقت المناسب تخلى أنصار الحركة الحـديثة عن الكثير من آراء « أنكسيمندر «Anaximander» » وهيرقليط «Heracleitus» » وزينو «Zeno» والفلاسـفة الذرين . فجماعة المعلمين الجدد — وهم السوفسطائيون ومن تبعهم من فلاسفة مثـل سقراط وأفلاطون — شكوا فى كل ما وصل اليهم من آراء الفلاسفة السابقين ونظروا الى طرائقهم فى التفكير نظرة ارتياب . ولقد ظن السوفسطائيون — الذين كان من أهم خواصهم الشك فى كل شىء — أن وصول الانسان الى معرفة شىء عن العالم المادى أمر مستحيل ، وأن التمادى فى محاولة ذلك لا يؤدى الى نتيجة مطلقا . وتبعا لتلك المناقشات أنكر « جورجيـاس «Gorgias» حقيقة وجود الأشـياء Nothing exists وقال اذا فرضنا وجودها فليس من الممكن معرفتها . واذا فرض أنها

كانت موجودة ومعروفة وأمكن العلم بها . فانه لايمكن ايصال العلم بها الى الغير ::-

ومما لاشك فيه أن الفلسفة القديمة التى كانت تدور حول موضوعاتها الخاصة ، لم تستطع أن تضع أى أساس للسلوك ، أو تمد الفرد بأى اعداد عملى لمطالب هذه الحياة — فالفكر الحديث فى بحثه عن الحقيقة انتبه الى عوامل النفس الباطنية ، وانتبه أيضا الى الحياة الفكرية التى كان هدفها اخضاع عالم الحقائق ::— وقد أكد السوفسطائيون أن الانسان — أى الفرد — هو مقياس كل شىء . ومعنى هذا أن معيار الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتى ،وأن هذه العناصر الأساسية المختلفة لم تكن الا أمورا نسبية . الا أن جماعة المتأخرين من الفلاسفة لم يرضوا بهذا الحكم النظرى ، وعمدوا الى البحث التجريبى وتقدموا به الى الامام ، وأصبحت النزعة الحديثة فى التفكير هى ميزة العصر الذى سنتكلم عنه عاجلا . ولاتخرج هذه النزعة عن توجيه الانتباه نحو عالم الأفكار والانفعالات فى تفسير طبيعة هذا العالم المادى بدلا من المحاولات النظرية ::— وتولد عن هذه النزعة قيام مشاكل أخرى لا تزال عناصر أساسية فى الفلسفة . وعنها نشأ أيضا علوم الأخلاق والمنطق والتفكير فى حل مشاكل التربية . على أن نمو الشخصية الحرة فى ظل القانون الخلقى كان من أكبر عوامل نمو الذاتية أو الفردية وما يتبعها من معرفة حقوق الفرد وواجباته نحو غيره فى الحياة وكانت أيضا لب مشاكل التربية ومشاكل الأخلاق ::— وقبل أن نستعرض هذه المشكلة كما كان يستعرضها اليونانيون يجدر بنا أن نسرد بعض الحقائق الخاصة بعصر الانتقال .

تغيرات تلحق التربية :

لم يكن بد من أن يكون لهذه التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والخلقية والأدبية وما شابهها . صدى يظهر فى التربية . وقد ظهر بشكلين هما .

أولا — أن نمو الحرية فى ميادين السياسة كان لابد من أن يسايره زيادة حرية الفرد فى التفكير وفى العمل .

ثانيا — أنه كان لابد من اعداد خاص أو من تربية تمكن الفرد من أن ينتهز الفرص التى لم يسبق سنوحها للاكتمال وللنمو الشخصى .

وكانت الحاجة ماسة حينئذ الى القدرة على مناقشة جميع المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والميتافيزيقية ، وعلى الجدل فى الاجتماعات العامة وفى الأسـواق وفى المحاكم ، والى الكلام فى أى موضوع لتسلية الشعب أو تنويره أو تعليمه موضوعات ذات فائدة ، أو فى المشـاكل التى تعنى الشعب ، وعلى الاشـتراك فى السفارات الدبلوماسية وفى البعثات السياسية فى هذه الأوقات — أو بعبارة أخرى نقول ان المقدرة على الظهور فى مجتمع ديمقراطى شبيه بمجتمعنا الحالى ، والقدرة على اكتساب التصويت ، واكتساب عطف الرأى العام المثقف فى وقت لم تظهر فيه الصحف اليومية ولا البرق ولا الطرق الحديدية ولا غيرها من وسائل النقل الحديثة — نقول تلك القـدرة كان يمكن الحصـول عليها فى ذلك الوقت عن طريق الخطابة العامة ، وعن طريق الحديث الشخصى فى وقت لم يكن فيه وجود لمعلمى القانون أو الدين أو غيرهم من طبقات المدرسين المحترفين . ولم تعمد الحكومة الأثينية الى اعداد العدة لتربية عقلية راقية من نوع شكلى . الا أنها أتاحت فرصة هذا التعليم عن طريق الحرية التى منحتها للأفراد ابان فترة التدريب فى ميادين الألعاب وفى المعسكرات الحربية فى العهد الأفيبى : ولم يكن فى المجتمع الأثينى فى عصره القديم أى وسيلة تسمح للفرد بمثل هذا الاعداد الذى يشجع النمو الذاتى بدلا من النمو المدنى . ولكن مثـل هذه الوسائل قد أخذت فى الظهور الآن تمثلها طبقة جديدة من المعلمين هم جماعة السوفسطائيين .

السوفسطائيون

لقد كان السوفسطائيون حينا من الدهر يعدون المعلمين «اللاخلقيين» الذين كانوا مسئولين عن النزعات الانحلالية فى الفكر اليونانى ، وعن

الاتجاهات الفاسدة فى الحياة اليونانية فى العصر الذى نحن بصدده ، حتى لقد أصبحت كلمة « سوفسطائى » تطلق على شخص يدعى العلم ، أو انسان يتخذ ما يعلم أنه باطل وسيلة للخداع وجمع المال . هكذا كان الناس يعتقدون فى السوفسطائيين ، ولكن بفضل جهود المؤرخ «جروت Grote » التى عززتها فيما بعد دراسات فريق من متأخرى المؤرخين الفلاسفة ؛ ظهر للباحثين أن هذا الرأى نشأ عن تعصب سقراط وأفلاطون ضد طائفة من المعلمين كان هذان الفيلسوفان يدخلان فى عدادها ثم امتازا منها . ولم يكن الاعتراف بامتيازهما رأى معاصريهما بقدر ما كان رأى المتأخرين من الباحثين الذين لاحظوا بين آثرهما الفلسفية الكاملة وبين آراء السوفسطائيين بعض فروق جوهرية سنعرفها فيما بعد .

كان السوفسطائيون — من الناحية التربوية — معلمين يونانيين ولم يكونوا عادة من سكان أثينا . وقد لمسوا أوجه النقص فى نظام التربية الأثينية اذ ذاك ، ولذلك نجد أنهم يقومون بتدريب شباب أثينا تدريبا راجت سوقه حينئذ كان يرمى الى تمكين الشباب من ابراز شخصياتهم فى عالم السياسة والاجتماع :: ولقد كان السوفسطائيون ابان تلمذتهم يجوبون البلاد ، وعن طريق أسفارهم واحتكاكهم بالحياة اليونانية والشرقية ، تمكنوا من كسب الكثير من المعلومات السائدة المتعلقة بالقوى الطبيعية وظواهرها وبالحياة السياسية والنظم الاجتماعية وغيرها من المسائل الهامة التى كانت تشغل البال حينئذ ، لاسيما ما كان يتعلق بمبادىء السلوك والأخلاق : وسرعان ما اجتذب هؤلاء القوم انتباه الناس اليهم وذلك لقدرتهم الخطابية فى مناقشاتهم الشكلية وأحاديثهم الخاصة ، تلك القدرة التى لم يكتسبوها فى أثينا ولكنهم وصلوا اليها نتيجة خبرة ودربة . ولاغرابة أن ذاع صيتهم فى الآفاق ، وسرعان ما أصبح لهم نفوذ كبير فى الحياة الأثينية :: ولانكون بعيدين عن الحقيقة اذا قلنا متأكدين ان دروس بعضهم لاتعدو أن تكون شكلية يمدون فيها طلابهم بطائفة من الخطب المعدة التى تمس موضوعات معينة تتكرر فى المناسبات

الخاصة كالمرافعة أمام المحاكم ، أو بالجمل والعبارات البراقة ، أو بمجموعة من المعلومات المتناثرة التى يمكن استخدامها كلما سنحت الفرصة : : ولا ينسينا هذا أن البعض الآخر منهم قام بدراسة مستفيضة ودقيقة للمشاكل القائمة ، وبدراسة مبادىء التاريخ السياسى والتاريخ الطبيعى السائد حينئذ ، وبتدريب القدرة على الحوار بالنقاش ، وبابراز المقدرة البلاغيـة بالتمرين على القـاء الخطب العامة . ومع هذا قد امتـاز السوفسطائيون — أولا وقبل كل شىء — بخاصتين جعلتهم مكروهين لدى مفكرى اليونان وبخاصة لدى من عرفوا بالمحافظة على القديم : أولاهما ادعاؤهم القـدرة على الادلاء بالمعلومات فى أى موضوع من الموضوعات ، يدل على ذلك أنهم ادعوا لأنفسهم لقب « الحكماء » ؛ وثانيتهما تقاضيهم أجورا جزاء على الخدمات التى يسدونها للشباب . وقد وصل الأمر بالغلاة فى الادعاء منهم أن يعلنوا أنهم على استعداد لأن يعلموا أى شخص أى مادة يريدها ، أو يعدوه بأى مقدرة يبتغيها على شريطة أن يدفع الأجر الكافى لذلك . ولما كانت القدرة على المناقشـة والجدل من أهم الأغراض التى كان الشباب يرغبون فى الوصول اليها ، فقد ادعى هؤلاء الحكماء أنهم يستطيعون أن يمنحوا الشخص القدرة على النجاح فى المناقشة بسهولة سواء اتخذ موقف المعارض أو موقف المؤيد لأى موضوع من الموضوعات .

وكانت هاتان الخاصتان متعارضتين مع بعض الصفات المحترمة فى الحياة الاغريقية القديمة . فالادعاء بالعلم يتنافى مع ماجبل عليه اليونان من التواضع والانسجام . وتقاضى الأجور على التعليم ينافى ماذهبوا اليه من أن تقويم الخلق الذى تهدف اليه التربية لايقوم الا على التقـدير المتبادل بين التلميذ وأستاذه لا على النفع المادى والمال . ولذلك كره الناس هذه الطائفة ومقتوها . وقد عبر عن هذه الكراهية طائفة من الكتاب من ذوى الميول المحافظة ، ونشـأت لدى أفلاطون وغيره من الفلاسفة رغبة طبيعية فى أن يربأوا بأنفسهم أن ينتموا الى هذه الطائفة رغم كل ماقد يكون بينهما من تشابه .

ومع أن السوفسطائيين قد ساهموا باعطاء معلومات متعلقة بالظواهر الطبيعية والعلمية والاجتماعية وغيرها من الموضـوعات التى تتناولها المجلات والجرائد الحديثة . فان اهتمامهم كان منصرفا بوجه خاص نحو المسائل المتعلقة بالسلوك الفردى والسياسى أى بالمسائل الخلقية البحتة . وكانت آراؤهم تختلف اختلافا تاما عن آراء جماعة اليـونان القـدماء وعقـائدهم . ولذلك كانوا يتهمون دائما بالالحاد وبتعليم المبـادىء اللاخلقية . ومما لاشك فيه أن بعضهم متهم باعتناق آراء هدامة للمثل الاغريقية القديمة ومخالفة للمبادىء الخلقية المعترف بها فى كل الأزمان . ولم يكن هذا هو غرض السوفسطائيين الوحيد أو الميزة العـامة التى امتازوا بها ، وكل مافى الأمر أنهم كانوا يناقشون المسائل الخلقية من وجهة نظر ليست دينية أو اجتماعية ولكنها وجهة نظر تعليمية بحتة . ولذلك كانت فى نظر جماعة الاغريق القدماء منافية للأخلاق — هذا من ناحية :: ومن ناحية أخرى أكدت تعاليمهم الخلقية قيمة الذاتية تأكيدا لم يسبق له مثيل . والسوفسطائيون كطائفة خاصة لم يشتركوا فى اعتناق مجموعة معينة من الآراء ، ولذا لم يعلموا المبادىء المنافية للأخلاق . والفكرة الوحيدة العامة التى كانت لديهم هى أنه لاتوجد أفكار عامة ولامقاييس عامة للسلوك وأن « الانســان هو مقياس الأشـياء جميعا » كما قال بروتاجوراس أحد مشاهير رجالهم . ولما كان الغرض من « الانسان » هنا هو الفرد ، فاننا نرى من هذه العبارة أن تلك النزعة التى ترعرعت فى المجتمع اليونانى ، والتى كانت تهدف الى زيادة تأكيد قيمة الذاتية فى الحياة الخلقية وفى العملية التربوية قد وصلت على أيدى السوفسطائيين الى أقصى ما يمكن أن تصل اليه فان هذا هو مبدأ الذاتية المحض .

وكان السوفسطائى اذن ينادى بأن للفرد أن يقرر غاياته فى الحياة وأن يضع مقاييس السلوك التى يراها مناسبة لانجاز هذه الغايات ، كما أن له أن يقرر مدى خدماته للدولة ، ومدى مراعاته للعادات القديمة والتقاليد والأخلاق ، ومدى تضحيته بالوقت والثروة والنشاط فى سبيل

الصالح العام : ولقــد كان من الطبيعى ألا يجد كثيرون أساسا قويا يدعوهم الى الاستمرار فى العادات القــديمة . وتبع ذلك عصر تراخ وانحلال : كما أن كثيرين كانت تنقصهم قوة تفكير متزنة تجعلهم يجدون أساسا كافيا للسلوك الخلقى . أو كانت تنقصهم قوة خلقيــة كافية ليراعوا السلوك الخلقى اذا اعتقدوا فيه . فموقف السوفسطائيين من اللاخلقية كان موقفا سلبيا ، يظهر لنا ذلك من رفعهم شأن الذاتية . فقد أصبح للفرد الآن مكان لائق أكثر من المدنى المستنير . وكانت وجهة نظر السوفسطائيين أن الحياة المكرسة لنمو ذاتية الفرد ونضجها ذات قيمة خلقية أعظم من الحياة التى تراعى فيها العادات التى تغلب عليها أخلاق الاغريق القديمة ونظمهم . والنزعة السوفسطائية اذا نظرنا اليها من وجهة نظر الاغريق القدماء . نزعة لا خلقية ، ولكن اذا نظرنا اليها بمنظار حديث وجدنا أنها مرحلة سلبية أو انتقادية ضرورية ، فهى تحطيم للقديم . ولكنها كذلك تطهير للجو ووضع للأسس الجديدة :: وهى فى أسوأ صورها اتجاه عملى تقعى فى التربية يرمى الى منح الفرد حرية تامة فى حياته وبذلك تفسح المجال لتنمية شخصيته . وقد كان على المفكرين فى العصور التالية أن يضعوا لهذه النزعة الفردية البعيدة المدى أساسا أقوى مما وضعته لها النهضة السوفسطائية التى هدمت الماضى وقامت على أنقاض القديم الذى قيــد الفرد وحرمه الحرية فى استخدام قواه واصــدار أحكامه :: أما السوفسطائية فى أزهى صــورها فهى — كما حــددها سقراط — اعداد للشباب وتمرينهم على « التفكير والكلام والعمل » ومما لاشك فيــه أن لهذا الدافع قيمته ولا يمكن اعتباره خــدمة تافهة تؤدى للدولة .

وهناك نقطتان فقط تقرهما التربية الحديثة ، ويكاد العالم الحديث يجمع عليهما ؛ وبالنظر اليهما نجد أن السوفسطائيين باعتبارهم طائفة معينة ، كانوا دعاة لهدم الأخلاقية . فأما أولاهما فاعتقادهم أن الأخلاق والحكمة يمكن أن تعلم نظريا فى حين أن التربية الاغريقية تنظر اليهما على

أنهما تتاح تدريب عملي على بعض مظاهر النشاط . وأما ثانيتهما فاعتقادهم أن أساس الأخلاق أمر ذاتى أى أنه يوجد فى كيان الفرد العقلى والخلقى وأن الأخلاق تقوم على أساس التعقل لا على أساس العادات والتقاليد كما كان متبعا قديما وكما يتجلى فى الحياة الدينية والاجتماعية . ولكن رغم اللاخلقيه التى قد تنتج عن هذه الوجهات فانها شجعت تلك النزعة الفردية المطلقة غير المقيدة . كما ساهمت بقسط كبير فى افساد أثينا من الناحية الخلقية :: وقد ظلت كلمة « سوفسطائى » تستخدم بعد ذلك لعدة أجيال حتى فى القرون المسيحية بمعنى محاضر فى الجامعة ، وكانت تحمـــل معنى مساويا لمعنى « أستاذ » فى عصرنا الحـــديث . أما معنى السوفسطائى الحقيقى الأصلى وهو معلم ، غير مرتبط بأى معهد أو بأى مكان يقوم بتدريس جميع المواد فقد كان من مميزات الفرد من هذه الطائفة نحو قرن واحد . هذا ولقد تخيرنا تاريخ العصر المقدونى (٣٣٨ ق٠م) على أنه نهاية هذه الفترة الانتقالية لأنه فى هذا التاريخ أثبت الانقلاب السياسى الذى حدث فى الحياة اليونانية حينئذ أن الفردية قد انتصرت ، وأن التربية سوف لا تخضع بعد ذلك للحكومات اليونانية . ومع هذا فقد انقسم السوفسطائيون — قبل ذلك بقرن أو أكثر — الى طبقتين متميزتين من المدرسين يمثلان العصر العالمى عصر التربية الاغريقية الحديثة .

التغيرات التى لحقت التربية :

تتجلى هذه التغيرات بأجلى مظاهرها فى ميدان التعليم العالى : ذلك أن الفترة المحصورة بين سن السادسة عشرة الى الثامنة عشرة التى كانت مخصصة للتربية البدنية بطريق مباشر وللاعداد السياسى بطريق غير مباشر ، أصبحت بعد هذا الاتجاه الجـــديد مخصصة للتدريب العقلى الراقى . وكان كثير من هذا الاعداد — كما بينا من قبل — شكليا محضا يعنى بتنمية القوى البيانية . وكان السوفسطائى يجمع تلاميذه ومريديه فى غرفة خاصة ، أو فى الشارع ، أو فى الملعب ، ويدربهم ويلقنهم ما شاء من أنواع المعرفة . ومع أن هذه الطريقة لم تقلب النظام القديم رأسا

على عقب ، فانها أدخلت فيه ظاهرة جديدة استرعت الانتباه . ولم تكن تربية الشبان عامة لجميع الأفراد فى المرحلة من سن الثامنة عشرة الى سن العشرين ولكن من المرجح أن السوفسطائيين وجدوا فى هــذه المرحلة فرصة كبيرة لجذب عدد كبير من الشباب ما دام تعليمهم قد اهتم بالناحية العملية أكثر من اهتمام التعليم القــديم بها . ومن المؤكد أن السوفسطائيين قد وجدوا فى المرحلة التالية (مرحلة الرجولة المبكرة) فرصة أعظم من السابقة اذ قد جذبوا الى مدارسهم الخاصة عددا عظيما ممن اكتملت رجولتهم ودخلوا فى عــداد الموظفين المسئولين . وان ما حظيت به تلك المدارس الخاصة من نفوذ ليدل على أنها كانت تعنى بالمصالح الفردية الى حد لم يسبق له نظير فى العهد السابق . وفى خلال قرن من الزمان أصبحت هذه الدوافع الحديثة المسيطرة على التربية موضع قبول من الجميع ، حتى ان المدرس القديم تطور فأصبح مثقفا يمارس مهنة مقررة معينة هى مهنة التدريس بعد أن كان من قبل معلما يتولى مهنة غير منظمة لا يدفعه الى توليها غير رغبته فى الحصول على المال واكتساب السمعة الطيبة ، وتلك دوافع يعدها المدرس الحديث مشروعة ، ولكن مشروعيتها كانت موضع تساؤل فى العصور القديمة : وبذلك لا غرابة أن نرى مدارسهم الخاصة قد جذبت كثيرا من أولئك الذين وصلوا الى مرحلة المواطن الكامل ، وكون مثل هذه المدارس الخاصة تحوز مثل هذا النفوذ ، دليل قاطع على أن دوافع الفرد وميوله قد أشبعت بدرجة لم يسبق لها مثيل . وفى خلال قرن من الزمان أصبحت هذه النزعات الجديدة هى المسيطرة على التربية ، فاتجه المدرسون من ذوى الاتجاهات القــديمة — الذين كانوا لا يرغبون الا فى الكسب ولا يسعون الا فى الحصول على مكانة محورها القدرة العقلية — اتجهوا الى اتخاذ التدريس مهنة محدودة .

ويدل على التحول والانتقال من التربية اليونانية القديمة الى التربية اليونانيه الجديدة . ما لحق مناهج التربية وموادها من تغيرات كبيرة كان

له شواهد كثيرة . ففى التربية العالية الحديثة المصطبغة بالصبغة العقلية ، أصبح الأدب أساس الدراسة ؛ ولكنه أدب بمعنى جديد ، فانه الآن أدب يعنى فى دراسته بالناحية الشكلية الصورية أكثر من الناحية المادية المعنوية ، ويرمى الى ارضاء الجماهير واقناعهم أكثر من تثقيفهم بالأساليب الأخلاقية التقليدية . فالى السوفسطائيين يرجع الفضل فى تكوين دراسة القواعد والبيان فى اللغة والأدب ، وكثير من ثقافتهم كان يعنى بانتقاء الألفاظ والعبارات — أى يهتم بالنحو والبيان . ولقد كتب معظم مشاهير السوفسطائيين رسائل فى النحو .

وكان للسوفسطائيين أثر كبير فى مدارس الموسيقى ، اذ أن مناهج المدارس الابتدائية قد لحقها تغيير واضح :: فذلك الاتجاه السوفسطائى الذى كان يرمى الى أن ينمى فى نفوس التلاميذ الاعتداد بالذات ، وحب المرح ، واللباقة فى الكلام ، وعدم التحرج فى السلوك ، كان له أثر فى تربية الأطفال . والى جانب ذلك ، نجد الاهتمام الكبير نفسه بالأدب من ناحيته الشكلية ، ومن ثم ازداد نزوعهم الى امداد التلاميذ بمختارات من الشعر الجدلى الحديث الذى يمنحهم فرصة للجدل الحاد والمناقشة الدقيقة ، والى استخدام آلات موسيقية جديدة ، كالقيثارة ذات الأوتار المتعددة ، والناى وغيره من الآلات الهوائية ، أو الآلات ذات الأجزاء الكثيرة . وكذلك عمدوا الى ادخال نغمات موسيقية مستحدثة مثل النغمات الليدية Lydian والفريجية Phrygian التى ترمى الى احداث التأثير الذاتى السار بدرجة أكبر — هذا الى استخدام الحمام الدافىء وتخفيف حدة الرياضة البدنية . ويتبين لنا من ذلك كله ، حب متزايد للراحة وسعى وراء اللذة ومحاولة تسلية الفرد وارضائه وتركه يشبع ميوله ورغباته . ومن الواضح أن هذه التغيرات ساعدت على نمو الذاتية وذهبت بنظم التربية الخلقية القديمة القاسية . هذا ومع أنه ليس مما يدعو الى الاطمئنان أن نتقبل بدون قيد ولا شرط تعليقات شعراء الاغريق الهزليين ، ولا أن نعتمد اعتمادا تاما فى استنباط الحقائق التاريخية الخاصة بالعصور التى يعرضون لها . ومع دقة تقديرنا للظروف التى أحاطت

بهم وللأغراض التى يرمون اليها من تدوين أشعارهم — تقول مع هذا وذاك فاننا لا نجد بيانا لما بين التربية الاغريقية القديمة والتربية الحديثة من فروق أفضل من البيان الذى نقتبسه من قصيدة « السحب » التى نظمها أريستوفانس ، والتى يعقـد فيها مناظرة بين الأسباب العادلة والأسباب الظالمة ؛ فان هذه المناظرة تمثل على الأقل موقف الاغريقى المحافظ حينما يرى تدهور الآداب التى تأدب بها وهو غلام ، وانهيار المثل الأخلاقية العليا التى اعتنقها وهو رجل .

وكان للاتجاه السوفسطائى كذلك أثر عظيم فى تغير طريقة التربية ، فالاهتمام الزائد بالدراسة الشكلية والشغف العقلى المتزايد بالتمييز بين الكلمات ، وزيادة الاهتمام بظواهر الأمور ؛ كل هذه الأشياء طوحت بذلك الاتجاه القديم الذى كان يؤكد التربية الخلقية عن طريق تكوين العادات ويجعلها أساسا هاما للتربية وأحلت محله الاهتمام بالنظريات : اذ أن التربية اتجهت اتجاها نظريا . فتعليم القواعد والخطابة سرعان ماكان يتبعه تعلم مواد أخرى وبذلك انقلب نظام التربيــة القديمة وتحول الى تربية نظرية بحتة . وتغير كذلك الغرض من التدريب الرياضى وتناول التمرينات الرياضــية ، فبعد أن كانت هذه التمرينات ترمى الى تعود الخشونة واختيار الرجال لاعدادهم للمهن العملية فى الدولة ، أصبح الغرض منها حياة يغلب عليها المتعة الجمالية . ومن ثم أصبحت التربية عمليــة مدرسية تهدف الى اعداد عقلى وعملى وبذلك تتحقق أهداف الفرد .

نتائج التربية الجديدة

كان للاتجاه السوفسطائى فى القرن الانتقالى ومانتج عنه من تربية جديدة فى عهد سيطرته التامة على التربيــة ، نتيجتان طبيعيتان . فاذا نظرنا الى مساوىء هذا العصر التى يرشدنا اليها نقد أفلاطون وأريستوفان وغيرهما من المحافظين ، وكذلك بعض المؤرخين مثل « كيرتيوس Curtius » وجدنا أنه عصر اسراف فى العادات وتراخ فى الأعمال ، عصر تشكك وعدم

اكتراث وفوضى فى المعتقدات . ولكن اذا خففنا من حدة هذه النظرة بوجهة نظر أخرى . تظهر لنا مما نقرأ بين سطور كتابات هؤلاء الكتاب أنفسهم ، ومما نلمسه صراحة فى ثنايا ماكتبه كتاب أقل شهرة من هؤلاء مثل « جروت Grote » يتضح لنا أنه كان عصر استنارة فى الفكر الى أبعد حد ، واعتدال أو اتزان فى السياسة ، وعصر تحقيق لجميع مآرب الحياة العالية . وفى الواقع لابد أن نعترف بأن كلا من الاتجاهين صحيح فى عصر سادت فيه الحرية : فهذه الحرية المطلقة فى التعليم والتعلم ، وما يصحبها من منافع وأضرار لايمكن تفاديها — تلك الحرية هى المثل الأعلى الذى ترمى اليه التربية الحديثة اليوم وقد تحققت تحقيقا كاملا فى ذلك الوقت — وما هذه المساوىء التى ظهرت فى ذلك الوقت الا الثمن الذى يجب أن يدفع فى سبيل تحقيق هذه المحاسن :— ولكن لما كانت هذه الحرية فى أثينا قد انتشرت لا فى عالم التعليم والفكر فحسب ، بل فى عالم الأخلاق والسلوك والنشاط السياسى والحياة الدينية أيضا فقد كان الثمن غاليا وقد دفعته أثينا كله فنرى فى أثينا مثلا أن الديمقراطية قد لعبت بها أهواؤها ، وأن التعصب حل محل العدل فى السيطرة على دور القضاء ، واحتشد جمع من المتزلفين Sycophants يسعون مساعيهم الحقيرة التى أدت الى افساد الحياة الاجتماعية ، وسادت الرذائل الممقوتة فى العصر الحديث ، وحل عدم المبالاة محل الايمان الهادىء ، وابتهج الشباب باستقلال مطلق لايقيده أى التزامات ، وانحلت الأخلاق واختل نظام الأسرة الخلقى . وأصبح من أبرز ميزات العصر السعى وراء الغنى والثروة بكل مايصحبه من مظاهر الاسراف :: وقد أدت هذه الحرية المطلقة المعطاة للفرد الى استهتار وعدم اكتراث بالمثل العليا الاغريقية القديمة مما أدى الى زلزلة عقول المحافظين المستمسكين أشد الاستمساك بالآراء القديمة :: أما الطالب الحديث فلأنه يشعر بظروف الحاضر ولايستطيع أن يستوعب الماضى الا بجهد جهيد نراه يميل الى أن يحكم على الحاضر بخير مافيه . وينعت الماضى بأقبح مافيه . ولكى تستطيع أن ترى

ذلك العصر الذى تتكلم عنه على حقيقته لابد أن نرجع الى صورة أكثر اشراقا يصورها لنا « ويلكنز » حيث يقول :

« وفوق كل شى ، كان الأثينى الذى يعيش فى عصر بركليس ، يعيش فى جو لايضارع من حيث العبقرية والثقافة ، اذ أنه كان يمر على المعابد بحيث تبدو أفاريز « فيدياس » كما لو كانت تتنفس وتناضل ، وتحت ظلال الأعمدة التى صممها اكتيوس وكامكراتس ، والتى أشرقت بألوان Polygnotus ويتجه نحو البحر حيث كان يقوم بتقرير مصير مملكته كما كان يفصل أجداده من الآريين على شواطىء بحر قزوين ، أو أولاد عمه التيوتون فى غابات ألمانيا . وهناك كان ينصت — باهتمام من يدرك أن كل ماهو عزيز عليه يتأرجح فى الميزان — الى فصاحة بركليس المثمرة . وكان فى الأزمان المتأخرة يقيس حكمة « Nicias » المتزنة بهياج « كليون Cleon » الصاخب أو بذكاء « Alcibiades » الشابت . ونجد الأثينى يأخذ مكانه فى مسرح ديونيسوس وينظر الى «سوفوكليس ، ويوريبيدس Euripides ، ايون Ion » وهم يتنافسون للظفر بجائزة الشعر ، أو يذهب ليصغى الى هزليات « يوبوليس Eupois » وأريستوفان القدعة بنكاتها المرحة والى مافيها من ألحان عذبة أو هجمات عنيفة على أعدائهم ، أو استهزائهم المرح بالجبناء أو الخاملين المعروفين ، وفى ثنايا هذا كله يلمح اشاراتهم الخفية وأغراضهم السياسية الجدية :: وفى أثناء مرور الأثينى بالسوق ، كان يلقى بنظره على مدارس المصارعة وربما استرعى نظره جماعة منهمكة فى محادثة جدية أو منصتة بلهفة الى مايلقيه أحدهم وربما وجد نفسه منصتا الى خطاب جورجياس ، أو معنيا بشذرة من منطق سقراط الرائع . فماذا تستطيع الكتب أن تفعل لشخص يتلقى مثل هذا النوع من التربية ؟ ان التربية التى أعدتها أثينا لطالبها ، كانت تتلخص فيما يراه وفيما يسمعه وفيما يلتقطه عن طريق المشاركة الوجدانية لافيما يقرؤه . ان أثينا لم تلجأ الى النظام فى تربية أبنائها كما فعلت اسبرطة أو روما ، وانما لجأت الى سحر نفوذها المؤثر الذى قلما يخفق فى تربية أبنائها » .

وكانت فترة الانتقال هذه هى فترة الانحلال ، وفترة تدهور مظاهر النشاط السياسى الاغريقى . ولكنها لم تكن فترة خمود من الناحية العقلية ، بل بالعكس كانت فترة نشاط عقلى ، ولعل العقل وصل فيهما الى أعظم درجة وصل اليها العقل البشرى . فمما لاشك فيه أنه كان عصرا لايضارع فى الانتاج العقلى لشعب بأسره ، فقد اتسع الأفق الفكرى وازدادت المادة العقلية . ودليلنا الأول على ذلك هو مؤلفات أصحاب النظريات التربوية المشهورة من الاغريق .

مشاهير رجال التربية اليونان

ان مشكلة رجال التربية النظرية هى نفسها المشكلة التى تعرض فى الأخلاق والفلسفة . والتى حاول الفلاسفة أنفسهم حلها . فقد تنحوا عن الروابط الخلقية القديمة ، وأصبحت المشكلة الآن هى البحث عن التزامات خلقية جديدة :: فالفلسفة القديمة ضعفت وأصبحت الحاجة ماسة لخلق نظام فلسفى جديد . فالغرض التربوى القديم الذى كان يقتضى تنمية قيمة الفرد حسبما تقتضى الحياة الاجتماعية ، قد أصبح نسيا منسيا . ودعت الحاجة الى تكوين معان جديدة للقيمة الخلقية أو للفضيلة تفى بحاجات الفردية ؛ وتضع فى الوقت نفسه التزامات خلقية لعلاقة الفرد بغيره . فالظروف التى دعت الى ظهور أصحاب النظريات التربوية ، هى ظروف الصراع بين التربية اليونانية القديمة والحديثة . وكانت المشكلة التى أمامهم هى محاولة صوغ رأى جديد فى الفضيلة مؤسس على فكرة الذاتية بدلا من أن يؤسس على فكرة المواطن .

وقد اتفق رجال التربية النظرية الحديثة مع مربى اليونان المحدثين فى اعتقادهم أن المثل العليا للتربية اليونانية القديمة وطريقتها ، أصبحت غير مناسبة بالكلية . هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى اتفق المربون المحدثون مع المحافظين فى موقفهم السلبى نحو السوفسطائيين وفى عقيدتهم بأنه لابد من وجود مبادىء خلقية عامة جديدة . ذلك أن موقف السوفسطائيين من المعرفة ، كانت له الصفة السلبية الهدامة نفسها التى

كانت لموقفهم من المبادىء الخلقية القديمة . وكما رفض السوفسطائيون مقاييس السلوك القديمة ، فكذلك رفضوا فكرة المعرفة القديمة باعتبارها عتيقة وخاطئة . وهكذا أعلن السوفسطائيون عدم الأمل فى الوصول الى تفسير مقبول للحقيقة والكون والحياة — ذلك أنهم بعد أن ناقشوا صحة الحقائق العامة كلها ، أنكر القادرون منهم حقائق الأشياء أو المعرفة ، بينما سعت جمهرة المدرسين الى تقديم معلومات مسلية أو نقاش مؤثر أو احداث تأثير خطابى . كل هذا من أجل كسب مادى أو الوصول الى مآرب نفعية ، دون نظر أو تفكير فى الأهداف النهائية أو فى الحقائق الأساسية .

على أن المشكلة الخلقية التى كانت قائمة أمام أصحاب النظرية التربوية الاغريقية يمكن مقارنتها بالمشكلة التى عرضها لنا فيلسوف حديث مبتكر عمل على أن يؤلف فى المشكلة بين عناصرها الخلقية والفلسفية والتربوية . فمن ناحية التطور الفلسفى يمكن مقابلة هذين العنصرين بعضهما ببعض . والعبارة الآتية المقتبسة من كتاب « مقدمة الأخلاق » لهربارت سبنسر ، يمكن أن تعتبر عرضا للمشكلة التى عرضت على بساط البحث أمام أصحاب النظرية التربوية من الاغريق :

« ان الحاجة ماسة الى صوغ قواعد للسلوك الصحيح على أسس علمية ، ذلك لأن المبادىء الخلقية بدأت تفقد سلطتها المستمدة من أصولها المقدسة ، وأصبح صبغ الأخلاق بالصبغة الدنيوية أمرا ضروريا . وليس هناك أخطر من فناء نظام من النظم أصبح لايصلح قبل أن يقوم نظام آخر أكثر ملاءمة ليحل محله :: على أن معظم الذين يرفضون العقيدة السائدة يفكرون بأن فى الامكان اهمال القوة الفعالة التى تنطوى عليها هذه العقيدة وترك مكانها خاليا بدون أى قوة فعالة أخرى . أما أولئك الذين يدافعون عن العقيدة السائدة فيزعمون أنه فى حالة اهمال التوجيه المستنبط من تلك العقيدة ، لايمكن أن يوجد أى توجيه على الاطلاق . وبذلك يمكن القول بأن هناك عوامل مشتركة بين

هذه الآراء المتضاربة . ففريق يتمسك بأن الهوة الناتجة عن اختفاء الشرائع السماوية الخلقية لا تحتاج الى أن تحل محلها شريعة أخلاقية طبيعية : أما الفريق الآخر فيرى أنه لا يمكن أن تملأ الفراغ بهذه الشريعة :: فكلا الفريقين يفكر فى الفراغ : أحدهما يرغب فيه ، والآخر يخشاه » .

من هنا يتبين للقارى أن مشكلة الفردية أو الذاتية قد سببت للمربى فى القديم والحديث — على بعد الشقة بينهما — مشاكل متعلقة بالتربية وبالأخلاق والسلوك الخلقى أيضا . وهكذا كان التقدم الفكرى لدى الفيلسوف الاغريقى القديم كما هو لدى الفيلسوف الحديث الآنف الذكر محطما للأساس الأخلاقى القديم ، قاضيا بأن تحل محله أخلاقية مبنية على المعرفة . ومثل هذه المبادىء الأخلاقية المبنية على مادة الفكر السائدة فى أى عصر ، لابد أن تكون متلائمة مع حاجات ذلك العصر . وهكذا كان انفصال الفلسفة والحياة الفكرية عن الحياة العملية ، سببا فى عدم كفاية القديم وفشله . وكان أهم عمل أمام سقراط هو اعادة الارتباط بين هاتين الناحيتين واعداد أساس جديد للحياة الفكرية والخلقية .

ومن هذا نرى أن هؤلاء الفلاسفة — أو رجال التربية النظرية — حاولوا حل المشكلة الناتجة عن التغيرات السابقة الذكر التى كانت من مقتضيات العصر ولوازمه والتى أثرت فى كل ناحية من نواحى الحياة . ويمتاز ما ساهموا به من أعمال بما يأتى كما قال « زيلر Zeller »

« لقد أصبحت الحاجة ماسة لدراسة الأخلاق دراسة مؤسسة على أسس علمية ، وذلك لانهيار العقائد الخلقية ، ودعت الحالة للبحث والاطلاع وذلك لضيق أفق الفلسفة الطبيعية ، ولابتكار طريقة نقدية وذلك لما بين النظم القديمة من تناقض . وللفلسفة القائمة على الادراكات العقلية وذلك لانعدام الثقة بالحواس ، وأخيرا كانت الحاجة ماسة الى وضع الفلسفة المثالية ، وذلك لفشل الفلسفة المادية التى كانت تنظر الى العالم نظرة مادية بحتة .

علاقة سقراط بالسوفسطائيين وبقدماء المربين اليونانيين :

اذا كان سقراط لم يفعل شيئا سوى عرض المشكلة القائمة فى عصره ، وسوى اشارته اشارة غامضة الى مبدأ لحلها ، فيكفيه فخرا أنه وجه الأنظار الى ذلك الاتجاه الذى وضع للحياة الخلقية أساسا بلغ من السمو درجة لم تعهدها الانسانية من قبـــل . وبجانب الاتجاه السوفسطائى الفردى ، كان فى المجتمع الأثينى فى عصر سقراط نزعات أخرى ولكنها كانت كلها انقلابية لا تنظر الى المستقبل ؛ فقد كان أرستوفان يقود فريق المحافظين الذين كانوا يودون الرجوع الى الأزمان الغابرة المحبوبة . وقد صور اكسينوفون فى مقالته سيروبيديا التربية الفارسية ، تصويرا ينم عن اعتقاده بأن نظام التربية المثالى الذى يمكن الرجوع اليه للتخلص من حالة الفوضى القائمة ، هو نظـام التربية الاسبرطى بعـد تعديله بشموله بعض نواحي الغرض من التربية لدى قدماء الاغريق كما يصوره الأثينيون . وقد اقترح « الفيثاغوريون » نظاما اشتراكيا عرضوه فلسفيا وطبقوه عمليا . ولكن لما كان هذا النظام يعارض فى أساسه الاتجاهات الفردية ، فانه كان مكروها لدى الأثينيين .

أما سقراط فقـد أقر مبدأ السوفسطائيين الأساسى القائل بأن « الانسان مقياس الأشياء جميعا » . وما دام الأمر كذلك ، فأول واجب على الانسان هو أن يبدأ معرفة نفسه . وكان « بروتاجوراس » — الذى عرض هذا الرأى — يرى أن المعرفة تتكون من احساسات ؛ وهذا رأى فلسفى ليس بغريب عن العصور الحديثة ، فهو رأى تدين به وتزيده تفصيلا وبيانا مدرسة فكرية كثيرة الأنصار ذات نفوذ عظيم . ومن الممكن أن يقال على وجه التقريب أن هذا الرأى كانت له الغلبة فى القرنين الماضيين ، ولكن سقراط كان يرى أن المعرفة تتكون من مدركات كلية أى من أفكار ومعان عامة صحيحة يقرها جميع الأفراد ، لا من احساسات فردية ليس لهـا قانون عام يقرها غير الاحساس الفردى . هذا وان

سقراط باستماعه الى النداء المقدس « اعرف نفسك » واتخاذه مبدأ أساسيا يهتدى به فى حياته العملية ليعرض على جمهور الأثينيين نموذجا جديدا من التفكير يتمثل فى نزوعه الى التأمل الباطنى ومقدرته على حصر ذهنه فى دراسة باطن النفس . ولقد كان هذا المبدأ من الأسباب التى أثارت عداء الجمهور الأثينى لسقراط ، لأنه بهذا يعارض مبادئهم السائدة فيما بينهم ؛ اذ كانوا يعنون بمظاهر القوة والعظمة الظاهرية ، ويولعون بما هو جميل فى شكله ، وباللذة التى يحصلون عليها من حياة النشاط الخارجى .

كان سقراط — ذلك المعلم الجديد — يرى من الواجب أن تتعرف المقياس الخلقى الجديد ، وأن نعلم تحديد أهداف الحياة والتربية باستفتاء شعور الفردية ، وبالرجوع الى طبيعة الانسان الخلقية . ولم يكن المقصود من هذا الشعور مجرد الرأى الفردى كما كانت الحال حينئذ ؛ فقد كانت سلطة الرأى الفردى هى الفكرة المسيطرة على الأذهان فى ذلك العصر : فجميع الموضوعات من ظواهر طبيعية وقوى طبيعية وسياسية واقتصادية ومبادىء أخلاقية ، انما كانت تطرح على بساط البحث ، ويبت فيها كل فرد حسب رأيه كما تفصل الآن بمشاكلنا المرتبطة بقوانيننا الاقتصادية والمالية والقضائية . فكل مواطن اليوم له حق البت فى هذه الموضوعات وما يماثلها . هكذا كانت الحال أيام سيطرة السوفسطائيين ، فكان الواحد منهم يدعوك الى تبادل الرأى بعبارته التقليدية فيقول مثلا : « تعال الآن لنرى أتؤمن أن المشترى يمطر مطرا جديدا فى كل مناسبة . أو أن الشمس تستخلص المادة نفسها من الأرض مرة أخرى . » ولقد تصدى سقراط لمعارضة هذا الرأى الفردى بكل ما لديه من قوة شخصيته العجيبة ، وقبل أن يقوم بهذه المهمة المقدسة ليختبر غرور المعرفة لدى الناس ويحاول بكل ما أوتى من قوة أن يحول هذا الرأى الى معرفة حقيقية . عارض سقراط الأساس الذاتى الصرف للرأى الفردى ، وأعتقد أن المعرفة تقدم على أساس يقينى ثابت . ووصل من هذا الى مبدئه

الأساسى « المعرفة فضيلة » فالانسان الذى يسترشد فى سلوكه بهذه الآراء ذات الأساس الثابت العام لدى الجميع بدلا من الاسترشاد برأيه الخاص انما يعيش عيشة فاضلة . وهكذا لم يعد غرض التربية مجرد اعطاء الفرد معلومات سطحية مصحوبة ببراعة خطابية — كما كانت الحال عند السوفسطائيين — وانما هى تزويد الفرد بالمعلومات عن طريق تنمية قدرته على التفكير ، اذ متى تكونت لدى الفرد مثل هذه القوى ، لم يعد يقنع بمجرد رأى طارىء يصل اليه بسرعة وبتفكير سطحى ، ولكنه يحاول بنفسه أن يتتبع الأصول ويناقشها حتى يصل من هذا الرأى البدائى الى الأساس الصحيح فى كل الأحوال ، وهكذا يصل الى المعرفة :: وهذه القوة — أو على الأقل امكان الحصول عليها — فى طاقة كل فرد . فكل فرد يمكنه أن يعرف ويتذوق الفضائل كالاخلاص والأمانة والصدق والشرف والصداقة والحكمة والفضيلة . تلك هى المعرفة التى اهتم بها سقراط .. المعرفة التى تستمد من خبرة الفرد نفسه ولكن بشرط أن تكون أساس السلوك السليم . ورغم أن مثل هذه المعرفة هى أساس « فن الحياة » الذى كان سقراط يعتبره أرفع الفنون ، فان عدم كفاية تعليمه كان السبب الأساسى لفشله فى احداث أى اصلاح فى الحياة الأثينية فى ذلك الوقت . فمعرفة الحق فضيلة ضرورية ولكنها فى حد ذاتها لاتمدنا بالشعور الصحيح الذى يؤدى بنا الى تطبيق هذه المعرفة على فعل الخير .

الطريقة السقراطية

كانت الطريقة التى اتبعها سقراط فى التعليم حوارية . وكما يتضح من محاورات أفلاطون كانت تعاليمه ترمى الى تحقيق هدفين :

الأول : محاولة اثبات أن المعرفة هى أساس جميع الأعمال الفاضلة . وكانت عادة سقراط فى محاوراته — كما سجلها خليفته أفلاطون — أن يستعين فى تشبيهاته بأبسط نواحى النشاط فى الحياة اليومية العادية . فكان الاسكافى والصياد والسائق والطباخ وربة المنزل والجندى والعبد والزوجة يمدونه بالأمثلة وبالحقائق الأساسية التى يقوم بتلقينها .

وفى جميع هذه الحالات نجد أن المعرفة هى أساس العمل الطيب ، فنحن نسمح للسائق أن يقود البغالة ويضربها ـ ولا نسمح للولد الحر بذلك ـ لا لأن الأول عبد والثانى حر ، ولكن لأن لدى أحدهما معرفة لاتتوفر لدى الآخر ـ بل أن الولد الحر موضوع تحت رقابة معلمه الذى هو فى الوقت نفسه عبده ، وهكذا ينقلب ماقد يبـدو أنه من شروط الحرية ـ وهذا لأن لدى أحد الشخصين علما بالسلوك الحسن فى حين أن الآخر لا يزال فى حاجة الى التعلم ـ فالمعرفة ضرورية للعمل الحر ، وهى أساس العمل الصائب فى جميع الفنون ـ وهذا ينطبق على أرقى الفنون جميعا وهو فن الحياة الحقة ـ وهنا يتمسك سقراط — كما يتمسك بذلك فى مواضع أخرى — بأن هذه المعرفة لايمكن الحصول عليها من مجرد رأى الفرد فحسب ، وانما بالبحث عما هو عام للجميع بشرط أن يكون له أساس يقينى عام ـ

طبيعة الحوار

لايتمكن الفرد — دون أن ندربه — من أن يكشف عن الحقائق العامة فى خبرته الخاصة وفى شعوره ـ على أن مثل هذه الحقائق العامة لايمكن الوصول اليها الا عن طريق الحوار ـ ومن ثم كان الغرض الذى يهدف اليه سقراط وما تهدف اليه التربية ، هو أن تنمى فى الفرد القدرة على صوغ هذه الحقائق العامة ، كما تنمى فيه القدرة على التفكير ـ وقد سمى سقراط عمله هذا « فن توليد الأفكار » ـ وكانت عادة سقراط أن يبدأ المحاورة باستفهام بسيط عن بعض الأشياء ، وبذلك يتمكن من سبر غور أفكار المسئول ، ويتظاهر مبدئيا بقبولها وبالدفاع عنها ، ثم يستطيع — بالقاء أسئلة لبقة — أن يجعل الشخص الآخر يذكر بنفسه الحقائق ، وبذلك يظهر ضعف الآراء السطحية وسخافتها ، ويصبح ذلك الذى يدعى الحكمة أمام الحقيقة الواقعة ، وقد لمس أن آراءه السابقة قد تعارضت مع الحقائق ـ أو أنها سخيفة الى درجة أنه يفقد الثقة بنفسه ، أو يصبح متورطا فى حبائل هذا الجدل فيعترف اما بخطأ رأيه واما بعجزه

عن الوصول الى نتيجة مرضية . وبالاستمرار فى هذه الأسئلة تتضح الحقيقة التى لم تكن الآراء الفردية الا جزءا منها — تلك هى طريقة سقراط كما كشف عنها أفلاطون فى محاورات سقراط .

والحوار من الناحية الفلسفية هو عملية تكوين الأفكار من المدركات الكلية . وتختلف هذه الفلسفة عن سابقتها : ففى حين أن السابقة كانت تبحث فى النماذج الحسية بحثا مبــاشرا ، نجد أن فلسفة الفترة الأخيرة اليونانية لا تهتم بتلك النماذج الا لأنها وسائل يستعين بها العقل على التعقل أو الادراك ، أى أن وجودها الادراكى أو استحضارها الذهنى يساعد العقل على ادراك الكليات . فطريقة سقراط تميز صفات الأشياء وظواهرها من الحقيقة ، أو تميز الصورة الثابتة (المعنى الكلى) من الظواهر المتغيرة . فهذه الطريقة هى طريقة الجدل أو الحوار . وهذه الطريقة الحوارية من الناحيـــة التربوية ، اذا ما نظمت وقننت أصبحت الطريقة التى يمكن بوساطتها الوصول الى المعرفة والحق . وقد تبدو هذه الطريقة أنها لا تعدو أن تكون مجرد حوار عادى ، ولكن الواقع أنها محادثة مصوغة فى أسلوب معين تهدف الى غاية محددة ، فهى محادثة على نمط الطريقة الاستنتاجية يقصد منها الوصول الى صوغ حقيقة عامة تتعلق بالسلوك أو الحياة ::—

ومن الناحية النفسية هى عملية تكوين مدركات كلية من المحسوسات .

ومن الناحية المنطقية هى عملية تحــول النوع الخاص الى جنس عام وبالعكس . ومن الناحية العلمية هى عملية استنباط الحقائق العامة من استقرار عدد عظيم من الظواهر الجزئية ، وهى لدى أفلاطون نوع من الحياة عمادها التفكير ، وهو يعرف الحوار بأنه حديث متصل بين الانسان وبين نفسه ، ومن ثم كان التأمل فى التجربة هو الذى يمكن الفرد من أن يستقرىء تفاصيل التجربة ومهام الحياة اليومية وظواهرها ، ويضعها تحت مبادىء عامة ، وبذلك يسترشد فى حياته بمبادىء خلقية . ففى الحوار تصبح القدرة على معرفة الثابت وانتزاعه من التجارب العابرة ، قدرة شعورية لدى الاغريق . فهذه القدرة التى ظهرت لديهم فى العصور الغابرة بطريقة غير شعورية وساعدت على نموهم العقلى ، تصبح الآن غرضا شعوريا ترمى اليه التربية عندهم .

أثر سقراط فى مواد التربيه وطرقها :

كان تأثير سقراط المباشر فى التربية مزدوجا يشمل المادة والطريقة . فأما ما يتعلق بالمادة ، فقد أكد قيمة المعرفة تأكيدا عظيما لم يسبق له مثيل . وتأثيره هذا يشبه تأثير جماعة السوفسطائيين عندما قدموا للاغريق المعرفة الملائمة للأحوال الجديدة فى عصرهم . ففى حالة سقراط — كما كان فى حالة السوفسطائيين — كانت هذه المعرفة ذات طابع عملى ، فهى معرفة تتصل بالحياة مباشرة ولكن مع فارق جوهرى وهو أن السوفسطائيين قدموا المعلومات اللازمة لنجاح الفرد فى الحياة العملية غير ناظرين الى الالتزامات الخلقية التى تفرضها عليه الحياة . وأما سقراط فكان يرمى الى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك ، ومعرفة القيمة العملية للحياة بشرط أن يكون لها قيمة عامة وأهمية خلقية . وما دامت المعرفة لدى سقراط قد تضمنت هذه الأهمية الخلقية الاجبارية ، فهى اذن مدرك كلى أوسع من المدرك الكلى للمعرفة لدى قدماء الفلاسفة ، وأوسع منهـا لدى السوفسطائيين ، بل أوسع من معنى المعرفة فى العصر الحديث . وبالرغم من هذا ، لم تكن هــذه التفرقة واضحة للجماهير ، ولذلك كان تأثير الفلاسفة متفقا مع تأثير السوفسطائيين من هذه الناحية .

كان كل من سقراط وأفلاطون يعتقد بأن الرقى العقلى الناتج عن توصيل المعرفة بطريق مباشر ضئيل جدا ، ولذا نرى كلا منهما يعارض طرق السوفسطائيين الشعبية التى تهدف الى نشر المعلومات عن طريق محاضرات شكلية ، ويستبدل بها الطريقة الحوارية التى كان غرضها أن تنمى القدرة على التفكير ، وذلك لأنهم كانوا يهــدفون الى خلق عقول قادرة على الوصول الى نتائج صحيحة ، وصــوغ الحقائق بأنفسهم بدلا من أن تقدم لهم هذه الحقائق جاهزة . وهكذا حلت طريقة الجدل والحوار محل طريقة الالقاء الشكلية التى لجأ اليها السوفسطائيون ، ومحل طريقة التدرب على العادات بالعمل ، التى كانت من مميزات التربية اليونانية القديمة .

فهذه الطريقة كما قلنا من قبل مناسبة اذا ما طبقت على حقائق الأخلاق ، فهى تمكن الشخص من أن يقرر ماهو العمل العادل ، وماهو السلوك

الصحيح ، وما هو الشريف ... الخ . وذلك لأن لكل فرد خبرة فى هذه الأشياء . على أن قصور هذه الطريقة وعجزها يبدو عندما تستخدمها فى موضوعات لاتتكون مادتها من خبرة الفرد . فطريقة الحوار تعطينا شكلا علميا : تبويبا وتنظيما وتفسيرا ، ولكنها لاتستطيع أن تمدنا من تلقاء نفسها بالمادة ، فهى لاتصلح فى الرياضة أو العلوم أو التاريخ أو اللغة أو الأدب ، لأن المادة هنا مشتركة بين أفراد النوع الانسانى ، لاتدخل فى نطاق خبرة الفرد الواحد . وفى عملية التربية يمكننا أن نحصل على مادة الموضوعات بطريقة أخرى غير طريقة الجدل ، وذلك لأننا اذا جمعنا عددا من الأمثلة ، فقد نخطىء فى النتيجة النهائية التى نخرج بها . وهذا القصور من معايب هذه الطريقة ، كما هو من معايب الطريقة الاستقرائية . وعندما نحاول صوغ نتائج مبنية على أساس الخبرة الفردية فقط فى مثل الموضوعات السابقة يتضح هذا القصور ويصبح عيبا واضحا ، فما وضعت طريقة الحوار الا لمعارضة الطريقة الشكلية التعسفية التى استخدمها السوفسطائيون ، والتى كان شأنها ارضاء رغبات الأفراد ارضاء وقتيا . ولكنها ماكانت تمدهم بالحق المطلق ، والدليل على عدم كفاية الطريقة وحدها يظهر فى ابهام النهاية وغموض النتيجة فى معظم محاورات سقراط ، كما يظهر فى تشبيه أفلاطون لهذه الطريقة بالصعود على جبل حيث يصل المتسلق الى قمم عدة ، ولكنه يجد دائما قمما ومرتفعات أخرى لاتزال أمامه .

والحقيقة هى أن سقراط وأفلاطون كانا مهتمين بالعملية لذاتها ، وبالقوة التى يمكن اعاؤها باستخدام هذه الطريقة . ولكن هذه الطريقة أصبحت لدى أتباعهما هدفا يرمون اليه فى التربية ، وكانت النتيجة أنهم أصبحوا قوما يقضون وقتهم فى مناقشات لانهاية لها ولاطائل تحتها حول صقل تعاريف الكلمات ، ودقائق الفروق بين الفكر ، بدلا من أن يهتموا بالحق وبصحة مادة الفكر التى كانت هم سقراط . ولاغرابة اذا قلنا أنهم أصبحوا أمة قوالة أكثر من أن يكونوا أمة فعالة . على أن الصفات التى يمكن أن يوصف بها العقل اليونانى كالدقة والخفة والتعميم والانطلاق ، والتى لم يجاره فيها أى شعب آخر ، كانت من نتاج هذا العصر . وعندما اتخذت هذه الطريقة شكلا دائما فى علم المنطق — على يد أرسطو — أصبحت أساسا لمعنى جديد فى التربية عرف فيما بعد بالتربية التهذيبية .

أفلاطون

٤٢٠ — ٣٤٨ ق . م .

أفلاطون رجل من رجال التربية النظرية

لنسلم فى بادىء الأمر أن علاقة أفلاطون بالتربية التى كانت منتشرة فى عصره ، انما كانت علاقة نظرية بحتة . ولنسلم أيضا أن تفاصيل منهجه يتعذر تنفيذها عمليا فى عصره أو فى أى عصر آخر . ومع هذا وذاك يعنينا أن نقول هنا :

أولا — ان أفلاطون كان أول من حاول حل المشكلة التربوية التى اعترضت مفكرى الاغريق ممن عاصروه ، وهى مشكلة النزاع بين صالح الفرد وسعادة المجموع .

ثانيا — ان المثل الأعلى للحياة وللتربية كما وضعه أفلاطون كان مثلا عاليا جدا ، وكان صالحا لكل عصر من العصور ، وظل مرجعا ملهما لجميع المصلحين الذين أرادوا للانسانية تقدما .

ثالثا — أنه مهما تكن التفاصيل التى وردت فى منهجه خيالية ورجعية ، ففيها يبدى أفلاطون نقدا لاذعا وتوضيحا لما كانت عليه التربية فى أيامه وما كانت عليه التربية فى عصور اليونان القديمة .

رابعا — أن أفلاطون فى نقده للأدب وللرياضية ، وفى توضيحه لكيفية اعداد طبقة الحكام كما أرادها فى مجتمعه المثالى ، نجده يدلى باقتراحات خاصة بمادة التربية ، كانت — ولا تزال — بدون شك ذات أثر تاريخى خالد ، وقيمة مستمرة لايمكن انكارها .

مدى التشابه بين آراء أفلاطون وآراء سقراط

أولا — فيما يتعلق بأغراض التربية :

يتفق أفلاطون وسقراط فى أن أهم مطالب العصر هو ضرورة وضع

قانون أخلاقى يسير الحياة ويحل محل النظام الذى أساسه الثروة والطبقة الاجتماعية ، ذلك النظام الذى سار عليه الفرد فى العصور الحديثة . ولقد حاول أفلاطون — كما حاول سقراط من قبل — أن يضع أساسا جديدا للحياة الخلقية . لاتتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة . وقد اتفق أفلاطون مع أستاذه على أن هذه الرابطة الخلقية الجديدة يمكن أن توجد فى عالم الأفكار أى فى عالم الحقيقة العامة ، وفى العقل الذى عن طريقه يرتبط الانسان بأخيه الانسان . فالفضيلة تتكون من المعرفة أو الأفكار الكلية العامة لا الآراء الجزئية الخاصة . وقد اكتفى سقراط بمجرد صوغ الغرض من التربية والحياة ، كما اكتفى بتكوين القدرة على تحصيل هذه المعرفة فى نفوس الأفراد القليلين الذين كان يعلمهم . أما أفلاطون فقد شغف الى حد بعيد بطبيعة هذه الأفكار أو هذه الحقائق العامة وسار فى دراساته خطوات أبعد من أستاذه .

ومع أن آراء أفلاطون الخاصة بالبحث عن طبيعة المعرفة ، ومبادئه الخاصة عما وراء الطبيعة هى جزء هام من فلسفته ، الا أننا سوف لانتعمق فيها الا بذلك القدر الذى يمكن أن نسترشد به فى دراسة خطته التربوية . فالمعلومات أو الأفكار الكلية ، عمادها الأفكار لا الأشياء المحسة ، عمادها المدركات الكلية لا المدركات الحسية . فالفكرة اذن هى الحقيقة الواقعية الوحيدة ، فالمنضدة ، والكرسى ، والقمطر ، ليست فى نظر أفلاطون أعلى مظاهر الحقيقة وأرقاها ؛ فهى فى نظره أبعد من أن تكون حقائق كلية لأنها مجرد صور سريعة الزوال ، قد استمدت كيانها من مثل هى أصولها الحقيقية . فهناك توافق دائما بين الشىء الظاهرى وبين المثال الذى صدر عنه . وكلما كان الشبه بين الاثنين قويا ، كان هذا الشىء قادرا على تأدية الوظيفة التى وجد من أجلها . والشىء فى اقترابه من مثاله يقترب أيضا من المثل الأعلى له — أو بعبارة أبسط يقترب من المثل الأعلى للخير — ولابد من أن يكون هناك خير من وراء كل هذه النماذج المحسة الظاهرة . فوظيفة العين مثلا هى الرؤية ، وكلما كانت العين قادرة على تأدية هذه الوظيفة فى دقة واتقان ، كانت سليمة ، أو بعبارة أخرى

خيرة . وهكذا تقترب الأشياء الخارجية الظاهرة من مثلها وتتدرج هذه المثل حتى تصل الى مثلها الأعلى الذى صدرت عنه بقية المثل ، وهو المبدأ أو الأصل الالهى . وعن هذا الخير الأسمى صدر كل خير آخر أقل منه ، وبتأثيره تعينت الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسى ، وتحددت صورته الحقيقية . والخير المرجو من هذه الموجودات الظاهرة بما فيها الانسان هو أن تصل الى وظائفها المثالية — أو بعبارة أخرى هو أن تتفق مع المثال الذى اشتقت منه — ويكفينا هذا فى بيان فلسفة أفلاطون المتعلقة بما وراء المادة وبالأخـلاق . وانما كانت المعرفة فضيلة فى نظر أفلاطون ، لأن المعرفة ليست سوى ادراك مدى الانسجام الذى بين الصورة ومثالها ، أو هى تميز الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسى ، ومعرفة مدى اقتراب هذه الظواهر من مثلها فى تحقيق هذه الوظائف الحقيقية . أو نقول بأسلوب آخر ان المعرفة هى ادراك الخير . فالغرض من التربية اذن هو الوصول الى هذه الفضيلة — وهى المعرفة — وتقدير الخير وتنمية المعرفة . كما أن الغرض من حياة الفرد هو الوصول الى هذه الفضيلة وهى معرفة الخير .

ثانيا — فيما يتعلق بطرق التربية :

فى هذا المجال أيضا ، نجد أن أفلاطون يتقبل آراء سقراط ونتائجه ولكنه ينسقها ويرتبها ؛ فيتفق الاثنان على أن الأفكار الكلية يمكن أن تصل الينا بطريق الحوار ، لأن الحوار فى أساسه ليس الا نشاطا عقليا يرمى الى ادراك الكليات بعد فحص الصفات الخاصة والتمييز بين بعضها وبعض . وبناء على هذا يعرف أفلاطون الجدل « بأنه الحوار المستمر بين الانسان ونفسه » ولكن بينما كان سقراط يجد هذه المقـدرة على الوصول الى الأفكار الكلية متوافرة لدى جميع الناس على السواء ، وكان يتحدث مع بركليس ومع أصغر العمال على السواء ، كان أفلاطون يرى أن هذا الشغف بالخير الأسمى وهذه المقدرة على تحصيل المعرفة ، انما توجد فى نفر قليل . لأنه اعتقد أن الوصول الى الحق الأبدى هو وظيفة حاسة خاصة — أو سادسة — غير متوفرة لدى جميع الناس ، وهى حاسة

ادراك الأفكار . فبينا كانت نزعة سقراط ديمقراطية متمشية مع العصر الذى كان يعيش فيه ، كان أفلاطون أكثر رجعية ، فقد رجع فى الطرق التربوية الى نظام ارستقراطى ذى نزعة اشتراكية ترمى الى كبت الفردية — هذا اذا استثنينا تلك الفردية فى الطبقة العليا . هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى يجدر بنا أن نلاحظ أن هذا الكبت للفردية فى هذه الخطة المثالية كان أمرا ظاهريا أكثر منه حقيقيا . وذلك لأن تقسيمه للأفراد وللوحدات الاجتماعية يعتمد اعتمادا كليا على الفرد . فصلاحية الفرد للأندماج فى النظام العام تتوقف على مالديه من قوى خاصة . فأساس التقسيم اذن ليس الثروة أو الحسب ، ولكن قدرة الشخص الفطرية على الوصول الى الأفكار الكلية وفى انجاز الأعمال التى يعهد اليه بها . فطريقته المثالية فى التربية تتيح للفرد فرصة الوصول الى أكمل نمو ذاتى أو شخصى . هذا اذا أمكن ايجاد طبقة فلاسفة تدير سياسة المجتمع وتتصرف فى شئونه .

ويصبح الديالوج أو الحوار نوعا من أنواع التربية العالية شبيها بما نسميه الآن بدراسة الفلسفة . وفى مدى خمس سنوات كان الذين يقدرون على الانتفاع من هذه التربية العليا يخصصون أنفسهم للخير ولدراسة الأفكار . وبذلك تصبح طريقة الحوار مرادفة لأرقى أنواع الحياة العقلية ، وقد عرف أصحابها بأنهم جماعة يتميزون عن بقية المواطنين — وتصبح الارستقراطية العلمية هى الأساس الذى بنى عليه المميزات التى ميزت طبقة تربوية عن غيرها .

مدى تقدم أفلاطون على سقراط

على أن مدى تقدم أفلاطون على سقراط فى آرائه التربوية ، يتجلى فى محاولاته التى قصد منها أن يجعل من المعرفة أساسا للحياة الخلقية وفى كيفية تطبيقها على اعادة تنظيم المجتمع على أساس أخلاقى ، وفى كيفية تطبيق الأفكار الكلية على الحياة الاجتماعيــة :: وكانت اجابته عن هذه بسيطة ومباشرة ، ملخصها أن هذا كله يمكن أن يحققه طبقة الفلاسفة

اذا أصبحوا حكاما لهذا المجتمع . فالفيلسوف هو ذلك الشخص الذى يمكنه أن يدرك الخير المطلق ، وهو وحده أيضا الذى يمكنه أن يعرف الى أى حد تطابق الصورة مثالها ، والى أى حد تقترب من مثال الخير ؛ وهو وحده كذلك الذى يحدد ميول الانسان والأشياء التى تؤدى الى التقدم الأخلاقى والى الكمال النهائى للجنس البشرى . فيجب اذن أن يعاد تنظيم المجتمع بحيث يصبح الفيلسوف (محب الحكمة) قادرا على ضبط مظاهر نشاط المجتمع وتوجيهها . ويجب أن ترمى التربية الى تنمية قوى الأفراد الذين تتوافر لديهم هذه المقدرة أو الكفاية . ويجب على الفلاسفة أن يساعدوا كل فرد على اتقان الواجبات التى يصلح لها بطبيعته . وكتاب الجمهورية — أو محاورة حول العدالة — يقدم لنا تفاصيل هذه الطريقة التربوية .

آراء أفلاطون التربوية كما وردت فى الجمهورية

يسأل أفلاطون هذه الأسئلة : كيف يمكن الوصول الى العدل المطلق حتى يصبح أساسا للحياة الاجتماعية ؟ كيف تستطيع طبقة الفلاسفة أن تقبض على زمام السلطة فى المجتمع ؟ وكيف يمكن أن تصبح المعرفة أساسا لبناء اجتماعى جديد ؟ وللاجابة على هذه الأسئلة ، يقسم أفلاطون المجتمع الى ثلاث طبقات ، ويضع لكل طبقة نظاما تربويا خاصا . نظر أفلاطون الى الفرد من الناحية السيكولوجية ووجد أن فيه ثلاث قوى وهى : (١) قوة عاقلة وفضيلتها الحكمة (٢) قوة غضبية وفضيلتها الشجاعة (٣) قوة شهوانية وفضيلتها العفة . ويصل الفرد الى العدل المطلق وتصلح حاله عندما يكبح العقل زمام النفس وغضبها ويتحكم تحكما مطلقا فى رغبات الفرد ويسيطر على أفعاله . أى عندما تصبح النفس الغضبية حليفة للعقل مثلها فى ذلك مثل الكلب للراعى يساعده ويطيع أوامره ، أى عندما تنسجم هذه القوى فيما بينها انسجاما كليا وتسير فى طريق واحد لا فى طرق متعارضة . أما العدالة فى المجتمع فتتحقق بائتلاف القوى المختلفة المتناظرة وقوى الفرد . فالمجتمع فى نظر أفلاطون ماهو الا الفرد

مكبرا . ولقد وضع أفلاطون آراءه فى التربية مستندا الى هذه النظرية . فالمجتمع ينقسم الى ثلاث طبقات تشابه مثيلاتها فى الفرد : فطبقة الفلاسفة عملها البحث عن المعرفة وفضيلتها الحكمة ، وطبقة الجنـــد وهم الذين يختصون بالدفاع عن البلاد وفضيلتهم الشجاعة والشرف ، وطبقة الصناع أو العمال ووظيفتهم الصناعة والتجارة وفضيلتهم كسب المال . وتتحقق العدالة فى المجتمع اذا حكمت طبقة الفلاسفة وأطاعها طبقة الجند من حيث الدفاع والحماية ، واذا عاونت طبقة العمال الطبقتين الأخريين .

ويجب ألا يتقيد الانتساب الى هذه الطبقات بأصل الشخص ونسبه ، بل أن نظام التربية الذى وضعه أفلاطون كفيل جدا بأن يكشف عن مواهب الفرد وانتمائه الى أى طبقة من هذه الطبقات ، وبذلك يمكن أن تتحقق الفضيلة فى الفرد والعدالة فى المجتمع . ويتسع مجال التربية عن ذى قبل ، فالتربية فى هذا المعنى كفيلة جدا بأن تكون عاملا من عوامل بناء شخصية الفرد وسعادة المجتمع . وعن طريق التربية أيضا يمكن حل الكثير من المشاكل القائمة فعلا فى حياة اليونان قديمها وحديثها .

تربية الأطفال والشبان

قد ساير أفلاطون النظام القائم فى وضـــعه خطة تربية الأطفـــال والشباب . وكان يعتقد أن أعمال قدماء الاغريق كانت خيرا من معارفهم . ولذلك كانت خطة أفلاطون الفلسفية أن يحتفظ بما بناه القدامى عفوا أو عن غير قصد . فيبدأ الطفل تربيته فى سن السابعة ويستمر فى هذه التربية حتى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة ، ويتعلم فيها ضروب الرياضة البدنية والموسيقى . والغرض من الرياضة اصلاح شأن الجسم ، أما الموسيقى فهى من أجل انسجام الروح . أما المرحلة من سن الثامنة عشرة الى سن العشرين ، فيتعلم فيها الشاب الفنون العسكرية : وفى السنوات الأولى يتعلم الطفـــل مبـــادىء القراءة والكتابة والحســـاب والهندسة ... الخ . لكن يجب ألا تقدم تلك المواد للطفل على شكل مواد منظمة فى برنامج منظم بل يجب أن نراعى فيها ميول الطفل . ففى

هذه الفترة يجب ألا نجبر الطفل على دراسة أنواع خاصة من المعرفة . لأن عقيدة أفلاطون كانت واضحة ، تتلخص فى أنه وان كانت الرياضة البدنيـة الاجبارية قد تكون مفيدة للجسم ، فان الرياضة العقليـة الاجبارية لاقيمة لها فى نظره مطلقا :: فهذا الاعداد فى المرحلة البدائية لابد من أن يعرفنا بأولئك الذين سوف لايستفيدون من استمرارهم فى عملية التربية ، وهؤلاء يجب أن يفصلوا فى الحال ويعادوا الى مرتبة العمال . وبالمثل فى المرحلة الثانية من تربية الطفل بين سن ١٧ وسن ٢٠ فلابد أن نتبين أولئك الذين يمتـازون بشجاعتهم وبروحهم العسكرية والذين لايمكنهم أن يستفيدوا من أى تربية عقلية أرقى من ذلك ، وهؤلاء وأمثالهم هم الذين يكونون طبقة الجند .

ومن الظواهر الهامة التى لا يمكن أن نغفلها فى تربية الطفل فى المرحلة الأولى ، مناقشة أفلاطون لأهميـة الأدب والموسيقى ، ومع أنه يبيح ويسمح باستخدام الأشـعار والقصص الخرافيـة للأطفال فى مرحلة الرياض ، فانه يذم أشعار هومر ومعظم أشعار الاغريق الأقدمين لما لها من أثر سيىء فى الأخلاق نظرا لما تبثه مثل هـذه الأشعار من الآراء الخاطئة عن الآلهة . ونادى بضرورة استعمال الموسيقى فى الغرض الذى كانت تستعمل من أجله عند الاغريق القدماء ، وهو بث صفات فاضلة كالاحترام فى نفوس النشء . ولهـذه الغاية يجب أن تخضع الآداب والموسيقى لهيمنة موظفى الدولة ورقابتهم .

أما التعليم العالى — الذى لم تكن المراحل السابقة الا اعدادا له — فلا ينخرط فى سلكه الا ذوو الكفايات العقلية القادرون على الاستمرار فى الدراسة . فأعظم فضل لأفلاطون على التربية فى عصره يتجلى فى هذا التعليم العالى وما كان يتطلبه من اعداد خاص لم تشهد مثله طرق التربية التقليدية . فمن سن العشرين الى سن الثلاثين يدرس أولئك الذين تظهر عليهم دلائل النجابة العقلية العلوم كالحساب والهندسة والموسيقى والفلك — يدرسونها لا بشكل بدائى كما كان يحدث فى المرحلة السابقة ،

بل بشكل محدد ومنظم . فالموسيقى والحساب وغيرهما لا تدرس كمواد بالشكل الذى تفهمه ، ولكن تدرس بشكل علمى . فأفلاطون يهتم بتدريس الموسيقى على أنها علم تناسق الصوت ، وبدراسة الهندسة على أنها علم العلاقة بين الأشكال . ولذلك نجد أنه يقول « يجب علينا فى دراسة علم الفلك — كما هى الحال فى علم الهندسة — أن نعمد الى المشكلات فنحلها ، وأن نترك السموات وشأنها فان المشكلات كفيلة بأن تعطينا فكرة واضحة عن العلم وتساعد على تدريب القدرة على التفكير » ان مثل هذه الدراسة كفيلة بأن تنمى العقل لدى أولئك القادرين على حكم الناس . ولكن نظرا لأن هذه المواد تعرض لآراء عن الكائنات المادية فقد بقيت دراسة الكون المحض أو الأفكار باعتبارها منفصلة ومتميزة عن الأمور المادية :: ان مثل هذه الدراسة كفيلة بأن تمد الباحث بموضوعات يهتم الفيلسوف بدراستها :: على أن هناك نفرا كبيرا من أولئك الذين يدرسون العلوم لا يمكنهم أن يدرسوا الفلسفة والوجود المطلق ، ولذلك كان لابد من اجراء اختيار آخر فى نهاية سن الثلاثين .

وهؤلاء الذين لا يقع عليهم الاختيار لهذا النوع الراقى من الدراسة العالية يلحقون بالوظائف الصغيرة فى المجتمع فى حين أن يستمر ذوو العقول الراجحة خمس سنوات أخرى فى دراسة الجدل أو دراسة الأفكار الكلية كما يسمونها . وعن طريق مثل هذا الاعداد وهذا التأمل فى الأفكار يصلون الى أعلى درجات المعرفة أو الحق نفسه . وبتحصيل هذا الحق تتكون الفضيلة . وفى سن الخامسة والثلاثين يعاد هؤلاء الفلاسفة الى الحياة الاجتماعية كحراس للمجتمع وكموجهين لثرواته . فان هؤلاء الفلاسفة الذين ظلوا خمسة عشر عاما يتعلمون على نفقة الدولة ، لابد أن يعملوا على ترقية أحوال المجتمع . وفى سن الخمسين يسمح لهم بترك العمل ليخصصوا أنفسهم لحياة عمادها الدراسة والتفكير وهذه هى حياة الخير الأسمى .

آراء أفلاطون التربوية فى كتاب القوانين :

ان كتاب « القوانين » لأفلاطون لهو نتاج شيخوخته ، كما كان كتاب

« الجمهورية » نتاج شبابه . على أن هناك أسبابا تبرر نزعته الرجعية التى بدت فى « القوانين » أهمها ضعف الروح الوطنية والأخلاق العامة لدى جماعة الأثينيين ، وفشل محاولاته فى اقامة حكومة نموذجية فى سرقوسة ، وتحفظه الطبيعى الملازم للشيخوخة . واذا كان كتاب الجمهورية محاولة جريئة لجعل الاشتراكية نظاما يمكن به معالجة ما وصلت اليه الفردية من تطرف كذلك كان كتاب القوانين محاولة الى الرجوع الى القديم : واذا كانت الجمهورية قد استبعدت طبقـة الشعراء لما لهم من أثر سيىء فى الأخلاق ، فالقوانين استبعدت — ان لم تكن قـد أهملت — طبقة الفلاسفة :: فأفلاطون قد استبعد فى « قوانينه » تلك المرحـلة التى خصصها فى جمهوريته للدراسات الحوارية ، وأصبحت التربيـة مجرد دراسات للعلوم الرياضية أو الفلكية من ناحيتها الدينية . ويعلى أفلاطون من شأن الدين ومن شأن الأخلاق التى كانت سائدة فى المجتمعات الاغريقية القديمة كما وصفها أريستوفين Aristophanes ولذلك رأى أنه من الأفضل أن يكون الكهنة وأمير وراثى هم حكام المجتمع . ونحن اذا استبعـدنا التربية فى المرحلة العالية ، وجدنا أن خلاصة الآراء التربوية فى «القوانين» تشبه تماما تلك الآراء التى جادت بها جمهوريته ولو أن روحها جـديدة مخالفة لروح الجمهورية . ولقد قلل من قيمة العنصر الأدبى ووضعه تحت مراقبة الدولة الدقيقة وذلك لزعمه أن انحطاط الحياة الأثينية انما هو راجع الى التمويه فى الأدب والموسيقى . واذا كانت تفاصيل خطتـه التربوية فى القوانين أقرب الى الواقع منها فى كتاب الجمهورية ، فانها تمثل مدى الارتباط بين العناصر الأثينيـة والاسبرطية أكثر من أن تكون تقليدا لهما : فتعليم الجنسين والمطـاعم العامة والصبغة العـامة التى اصطبغت بها المدارس ومراقبة الحياة الخاصة مراقبة دقيقة — كل هذه الأشياء تنتمى للتربية الاسبرطية . أما الروح الأدبية ، والفلسفة التى بنى عليهـا المنهاج فهى من التربية الأثينية . واذا كانت « القوانين » لا يمكن أن تجارى « الجمهورية » من حيث قيمة الأفكار الا بأن الأولى أعظم من حيث الأهمية التاريخية .

يمكننا أن نتلمس بعض القيم الثابتة لآراء أفلاطون فى التربية من دراسة المبادىء العامة التى جادت بها قريحته . فمن نظريته للمثل ونظريته عن طبيعة العدل يضع أفلاطون فى جمهوريته المبادىء الأخلاقية الثابتة التى بناها على أن كل فرد يجب عليه أن يخصص حياته للعمل الذى يصلح له بطبيعته . ومعنى ذلك أن يتمم ما يستطيع أن يقدمه من خير فى هذه الحياة وبهذا الشكل سيصل هذا الفرد الى أعلى درجة يمكنه الوصول اليها وسينجز من أجل المجتمع أكثر ما يمكن انجازه من أعمال . وقد استنبط أفلاطون من هذا المبدأ التربوى الهام الذى مؤداه أن وظيفة التربية — التى تسيرها طبقة الفلاسفة — هى تحديد الخير لكل فرد ، أى أنها تعين لكل فرد العمل الذى يصلح له بطبيعته وتعده للقيام بهذا العمل . واذا كان من الأمور المسلم بها أن هذا حل شكلى صرف ، فان من المسلم به أيضا أن كل الحلول العملية لابد أن يسبقها حلول شكلية كتجارب لها . وقيمة الحل الشكلى الذى سيرسم لنا مثلا أعلى للعمل ، يبين لنا تلك الفوضى التى تعرضت لها نظم التربية والتعليم اليوم الذى لا يمتاز بأى مثال شكلى أو أى وحدة عملية منظمة .

ولقد كان كتاب الجمهورية بمثابة الرد الذى أجاب به أفلاطون على مشكلة التربية اليونانية الحديثة . فالجمهورية مثل أعلى لدولة يتمتع فيها الفرد ويجود بخير ماعنده وفقا لما وهبته الطبيعة من مواهب ويعبر عن ذاتيته بأوسع معانى الحرية .

واذا كانت خطة التربية فى جمهورية أفلاطون « يوتوبيا » مثالية ، فاننا لا يمكن أن نعترف لذلك بالفكرة فى حد ذاتها . والتربية التى من هذا النوع التى ستسمح لكل فرد بأن يصل الى أقصى ما يمكن أن يصل اليه ، لابد أن تعمل على تكوين الرجل الحر ، كل فيما جادت عليه الطبيعة من نعم . واذا علمنا أن المقياس فى تقدم الفرد هو استغلال مواهبه الى أقصى حد ممكن ، وخدمة بنى وطنه ، تبين لنا هنا التفسير الحقيقى للمثالية اليونانية فى التربية ، ووجدنا أيضا تفسير التربية الحرة . ومهما

يكن اختلاف محتوى هذه التربية من عصر الى عصر ، فان هـذه هى الأفكار التى ترجع اليها الأجيال المتتابعة ، وهى المثل الأعلى للتربية التى تعمل على خلق الرجل الحرّ .

والرجل الحر — بمعنى الكلمة — هو الفيلسوف ، فهو الشخص الوحيد الذى يعرف معنى الحق ويمكنه أن يقدره ، وهو الرجل الوحيد الذى يمكنه أن يهب نفسه لحياة التفكير والتأمل فى الحق ، وهو الشخص الذى يجب أن نسلم له زمام قيادة المجتمع . وأما طريقة أفلاطون التى اتبعها وهى طريقة الحوار ، فهى طريقة تجمع بين الحق الفلسفى والحق الدينى والحق الخلقى . « وقد تقدمت الحياة الاغريقية على يد أفلاطون من تقدير الجمال المحسوس الى تقدير الجمال الخلقى » فأفلاطون يناقش الحق فى أشكاله المختلفة ، ويعمل بطريقته المثالية فى التربية على أن يسلم زمامها للآخرين . ومهما يكن من مواطن الضعف فى خطته التربوية وفى عدم قدرتها على ملاءمة نفسها للظروف الواقعية ، فانه يقترب دائما من جانب الاعتدال ، وذلك لأن المثل العليا للحياة وللتربية كما رسمها فى الجمهورية ، تبتعد عن مطالب الحياة العملية — تلك المطالب التى كانت تميز تعاليم السوفسطائيين . فأفلاطون يتفق مع السيد المسيح فى قوله « أنت ستعرف الحقيقة ، والحقيقة كفيلة بأن تخلق منك رجلا حرا » .

فأفلاطون اذن كان فى تفكيره أرقى من مستوى التفكير السائد فى عصره ، وحتى فى العصور اللاحقة . ويتجلى هذا فى رأيه الخاص بتربية المرأة . فعندما ناقش تأسيس الدولة المثالية التى رأى ضرورة احتوائها على جميع مظاهر النشاط الاجتماعى ، نجد أنه يضع ذلك المبدأ العام « ليس للرجال فى ادارة الأعمال الحكومية وظائف خاصة بهم ، وليس للنساء وظائف خاصة بهن ، بل واجبات الرجال هى واجبات النساء ، ولكن مواهب الطبيعة موزعة بين الجنسين وما المرأة الا رجل ضعيف » . ولما كانت للنساء مميزات الرجال نفسها وجب أن يتعلمن ويصبحن صالحات للخدمة فى المجتمع مثل الرجال سواء بسواء . ويجب

أن تؤسس تربية النساء على الأسس نفسها التى قامت عليها تربية الرجال ، وأن تشمل المواد عينها ولكنها قد تختلف عنها فى التفاصيل . فالفرق بين الجنسين لايرجع الى الجنس ولكنه يرجع الى الاختـلاف فى المميزات والأخلاق . فالرجل والمرأة اذا كان لديهما روح الطبيب يمكن القول بأن طبيعتهما واحدة » ومن ثم يرى أفلاطون ضرورة توحيد تربيتهما . فكأن أفلاطون فى هذا الرأى قد سبق العالم بما يقرب من عشرين قرنا .

وثمة مبدأ آخر من مبادىء التربية التى جادت بها الجمهورية لايمكن اغفاله ، وهو أن الجمهورية قد أمكنها الجمع بين الفكرتين العملية والنظرية . فالناحية النظرية لم تكن الا مرشدا للناحية العملية . ولقد تجلى هذا الارتباط بأجلى معانيه فى المرحلة الابتدائية . وقد رأينا فى دراسة العلوم بين سن العشرين وسن الثلاثين أن الاعداد النظرى كان يثبت أو يقوى بناحية عملية فى القيام بمهام الواجبات الاجتماعية العملية . واذا كانت الفترة بين سن الثلاثين وسن الخمس والثلاثين وقفا على دراسة الفلسفة والأخلاق والدين — أى على دراسة الحق — فانها لم تكن سوى اعداد لخدمة الدولة . ولم تعد هذه أن تكون اعدادا عمليا : وحتى فى سن الخمسين عندما يعفى الفيلسوف من مهام الحياة الشكلية وعندما يهيىء نفسه من جديد لدراسة الحق ، أى عنـدما يصبح مستشارا أو قاضيا للدولة ، كان عليه أن يربط الواجبات العملية بالدراسات النظرية . فلدى أفلاطون وأرسطو نجد الناحية النظرية لم تكن منفصلة مطلقا عن الناحية العملية ذلك الانفصال الذى نراه فى حياتنا الحاضرة .

فالمعرفة النظرية هى تلك المعرفة التى ترمى الى معرفة الخير الأسمى الضرورية كدليل ومرشد للخير العملى . فكما يسلم الصياد فريسته للطاهى ، وكما يسلم القائد المدينة المنهزمة لدولته ، فكذلك يسلم الفيلسوف هذه المعرفة الى العامل والمواطن كى تساعده وأمثاله على النجاح فى الحيـاة العملية . وحتى أشد الأشياء معنوية — كالديالوج — نجده مرتبطا ارتباطا تاما بالحياة العملية . ففى الناحية النظرية نجد « الخير » الذى

تعمل الناحية العملية على تطبيقه . وبدون هذا التفاعل الدائم بين الناحيتين النظرية والعملية لاتصدق احداهما اذا لم ترسم لنا الأخرى طريق الخير :: وبذلك يكون أفلاطون — وأرسطو من بعده — قد أوضحا العنصر الدفين فى الحياة الاغريقية القديمة ، ذلك العنصر الذى أصبح من أهم عناصر التربية الحديثة فى هذه الأيام ، ذلك هو مدى العلاقة بين الفكرة والعمل أو العلاقة بين العلم والعمل ، أو بين عمليات التأمل وعمليات الانشاء — وأن أحسن أنواع المعرفة — تلك المعرفة التى تكسب الحياة قيمة — لن تكتسب بغير العقل والخلق المدربين فى مدرسة الحياة ، ولن يتسنى لأى فرد أن يقوم بأى عمل فى ميدان حيـاته ان لم يكن مبعثه الأفكار العالية .

مثالب جمهورية أفلاطون

يمكن أن نلمس بسهولة مواطن الضعف فى جمهورية أفلاطون وأولها تلك الروح الارستقراطيـة التى تجلت فى كتابيـه ، سـواء فى ذلك الارستقراطية العقليـة التى وضحت تماما فى كتاب الجمهـورية ، أو الارستقراطية الدينيـة التى تجلت فى « القـوانين » . وهـذه النزعة الارستقراطية تبعد هذه الآراء عن روح العصر الحالى . كما أن الروح الاشتراكية التى تجلت فى كتابيه والتى تعلن فى كليهما سلطان الدولة المطلق فى تصريف حياة الانسان تكشف عن نقص فى النزعة الديمقراطية عند أفلاطون . كما أن الروح الاقليمية التى يسبغها أفلاطون على دوله المثالية تعارض النزعة العالمية للمجتمع الاغريقى . وقد دل تطبيق هذه النزعات على أن آراء أفلاطون المتعلقة بها كانت ضيقة الأفق ورجعية وخالية من التأثير العملى . كما أن آراء أفلاطون عن الرقيق وعن تعريض الأطفال للموت ، ورأيه فى مركز طبقة العمال ، لم تتقدم كثيرا عن النظرة الاغريقية التقليدية . ومع أن أفلاطون قد رفع من شأن المرأة لاسيما من ناحية التربية ، فان الأسرة — كما كانت الحال فى اسبرطة — خضعت خضوعا تاما للدولة لتربية أطفالها . واذا كان أفلاطون قد رسم خطة

محكمة لتشجيع الذاتية ونموها ، فانه قد فرض قيــودا تحد من الحرية الشخصية . وتتمثل هذه القيود بدرجة كبيرة فى كتاب « القوانين » حيث ينكر حرية ابداء الرأى ويعاقب مخالفى القانون بالسجن .

ويتحلى ضعف أفلاطون وعيره من قادة نظريات التربية فى اهمالهم التمرين على الجانب العملى للحياة . فهو كغيره لم يتقدم بتلاميذه الى ميدان الحياة العملية . وهذا صحيح بالرغم مما سبق ذكره من أن فكرة أفلاطون عن « النظرية » لايمكن فصلها مطلقا عن الناحية العملية . واذا كان سقراط قد نادى بأن المعرفة فضيلة ، فانه لم يبين كيف أن العالم بالفضيلة يمكنه أن يقوم بالعمل الطيب . أما أفلاطون فقال أنه بعد أن يتعلم طبقة الفلاسفة الفلسفة يجب أن يحكموا المجتمع ، ولكنه لم يبين لنا كيفية الحكم . فمن أين يضمن صلاحه . فهل معرفة الحق وحدها كفيلة بأن يهب الفلاسفة أنفسهم للحياة العملية . وفى أسطورة الكهف نجد أن أولئك الذين خرجوا من ظلمات هذا الكهف الى الحياة ليروا العالم الخارجى على حقيقته ثم يعودون الى الكهف ليكونوا قادة لسكانه وليصلحوا مابهم ، وليقتربوا بهم من الحقيقة ، ولكن أفلاطون لم يبين كيف يتم ذلك : بقى بعد هذا تلك الثغرة التى لم يتمكن أفلاطون من سدها تلك هى الثغرة الفاصلة نظريا وعمليا بين معرفة الفيلسوف وبين حياة المواطن العملية . ومع أن آراء كل من سقراط وأفلاطون عن المعرفة كانت تهدف الى « معرفة الخير » فانها كانت معرفة تفهم عقليا لاوجدانيا . وكان يعوز أفلاطون وجود « الدافع » أو الارادة الطيبة بالاضــافة الى المعرفة النظرية — ولم يكن مصور الضعف فى آراء أفلاطون هو عدم القدرة على ربط الناحية النظرية بالناحية العملية ، ولكن طلع على الشباب الأثينى بتربية علمية أكثر من أن تكون تربية خلقية . ونجد أفلاطون فى خطته المثالية لتربية طبقة الفلاسفة يعلى من شأن الناحية العقلية على حساب الناحيتين الوجدانية والارادية .

وقد كان الأثر العملى لكتابى أفلاطون « الجمهورية » و « القوانين » أثرا سطحيا غير مباشر ، فنحن اذا استثنينا تكوين المذاهب الفلسفية

الذى نشأ عنهما كما ستعرف فيما بعد نجد أن أثرهما المباشر كان ضئيلا جدا ، فقد نشأ عن دراسة المثل فى مرحلة التعليم العالى الذى اختص به نظام اعداد الفلاسفة أن ظهر اهتمام جديد عديم النظير بالحياة الفكرية وقد نشأ عن هذا الاهتمام حين امتزجت العقيـدة المسيحية بالفلسفة الاغريقية وجود مادة دراسة كانت الشغل الشاغل للباحثين فى القرون التالية تلك هى مادة الجدل أو المنطق .

وقد نشأ عن تفرقة أفلاطون بين الدراسة الأدبية القائمة على دراسة الأدب دراسة بلاغية نحوية وبين الدراسة العلمية القائمة على دراسة العلوم الرياضـية والفلك والموسيقى . نشـأ عن هـذه التفرقة أن فرق رجال التربية فى القرون الوسطى بين مجموعتى المواد الثلاثية والرابعة اللتين تكون منهما منهج الدراسـة فى القرون الوسطى العشرة على الأقل .

وقد نشأ عن اهتمام أفلاطون بدراسة المواد الرياضية والعلوم دراسة مثالية نظرية بعيدة عن التطبيق العملى الى حد ما ان وجد فى عالم التربية لدى العلماء المدرسيين فى القرون الوسطى نوع من التربيـة يسمى التربية التهذيبيـة التى ترمى الى تهذيب الملكات العقلية بدراسة المواد الرياضية والعلمية التى كانت قيمتها العملية فى نظر أفلاطون قيمة ثانوية ، ولم تكن قيمتها التربوية الا بمقدار مساعدتها على التأمل والتفكير فى « الخير الأسمى » فالحساب كما يقول أفلاطون عند بحثه عن العـلوم التفكيرية : « علم يؤدى بصاحبه الى التأمل والتفكير ... ولكنه قلما استخدم استخداما حقيقيا ، وترجع أهميته الى أنه يقربنا من الوجود . » ويقول أيضا عنـه « للحساب أثر عظيم اذ أنه يدفع النفس الى التفكير فى أرقام معنوية » :

على أن الخطة التى وضـعها أفلاطون لتربية الفيلسوف فى أثنـاء السنوات الخمس التى ينعزل فيها انعزالا تاما عن الحياة العملية فى البحث عن « الخير » كان لها أثر اجتماعى خطير : اذ أن الجمهورية قد أكدت حياة الهدوء والراحة وأعلت من قيمة البحث الفلسفى والنشاط العقلى وجعلته

فى أعلى مراتب الحياة . وكان لهذا أثره بعد عصر أفلاطون . فالفلاسفة الذين أتوا من بعده كانت لديهم نزعة الى احتقار الحياة الصناعية وعدم المبالاة بمطالب المجتمع العملية وعدم الاكتراث بالمؤثرات الدينية ، ولذلك نجدهم يبتعدون عن العالم ليحيوا حياة التأمل والنشاط العقلى والاستمتاع بالجمال ، ولكنها كانت مع ذلك حياة فردية يشوبها عنصر حب الذات مثل حياة ذلك المواطن الذى لا يبالى بشىء ، أو حياة السوفسطائى الذى يسخر من كل شىء :: ذلك هو المثـل الأعلى لتلك النزعة التى شجعتها مؤلفات أفلاطون . ولقد ظل نفر كثير — حتى الى فجر ظهور الدين المسيحى — يعتقدون أن مثل هـذه الحياة انما هى حياة تمتاز بعناصرها الدينية والخلقية . ولقد أضيف الى هذه النزعة عنصر آخر هو عنصر التقشف والورع الشرقى الذى كان يمتدح التضحية التى يستلزمها البعد عن المجتمع . وكبت الشهوات ، والتخلص من ملاذ الحياة ومتعها وتحمل آلام الجسم وتعذيبه . وكانت هذه تعد أدلة على الكفاية الخلقية . وهكذا ارتبطت الفلسفة الأفلاطونية بالتصوف الشرقى وأصبحا فيما بعد أساسا للرهبنة المسيحية .

وثمة أثر آخر أحدثته فلسفة أفلاطون فى الأجيال المتتابعة . ذلك أن الفلسفة الأفلاطونية وضعت مثلا أعلى لحياة التأمل وجعلتها حياة أرقى من حياة المواطن العـادى ، وبذلك مهـدت الطريق لتأسيس الديانة المسيحية . ولقد جعلت الجمهورية الفلاسفة فى مستوى بعيد من مستوى المواطنين وأمدتهم بالسلطة المطلقة . والواقع أن الفلاسفة فى المجتمع الأفلاطونى ، كانوا فى شبه عزلة ، وكانوا قليلى الاهتمام بالحياة الاجتماعية العامة وبتنظيم جماعات الفلاسفة وتحولها الى مدارس وفرق تكون مجتمع أرقى من مجتمع الدولة Extra-staie وفوق المجتمع العادى . واشرأبت اليه الأعناق ونظرت الى الانتساب اليه نظرة جديرة بالتقدير وعندما ظهرت المسيحية وجدت طريقها ممهدا نظريا وعمليا على يد أفلاطون وأتباعه ، فصارت مدرسة فكرية مثل تلك المدارس الفلسفية ، تعتنق مبادىء خاصة ، وتتبع مثـلا خلقية عليا تختلف اختلافا عظيما عن العـادات والتقاليد الاجتماعية ، وتعـد خطة الحيـاة التى رسمتها أرقى كثيرا من حيـاة المواطن العادى .

أرســطو

٣٨٤ — ٣٢٢ ق٠م

يمكن أن نعتبر أرسطو أحد قادة نظريات التربية الذين كان لهم أثر عظيم فى العصور التالية . فهو الرجل الذى اقترب من العصور الحديثة فى سعة ميوله ومظاهر نشاطه ، والذى يحمل باجماع الآراء لقب أحسن مربى فى أى عصر ، ولذلك يستحق منا أعظم تقدير . ومع أن كثيرا مما قيل عن أفلاطون ينطبق تمام الانطباق على أرسطو ، فانه يمكننا أن نوجز فى سرد قصته بدون تضحية شىء من صورتها العامة وذلك بمقارنة أرسطو بأستاذه العظيم أفلاطون وبسقراط .

مظاهر التقدم بعد أفلاطون :

لقد اتفق الفيلسوفان فى نقطة أساسية واحدة فكلاهما بشر بأن أسمى الفنون التى يستطيع الانسان أن يتطلع الى الحصول عليها هو السياسة :: والسياسة فى نظرهما هى فن توجيه المجتمع بحيث ينتج أعظم الخير للبشرية ونجاح الساسة فى جهودهم يتوقف على وجود المادة الصالحة التى يتناولونها ، أى على وجود شعب صالح . وعلى ذلك كان هم السياسى الأول هو اعداد المواطنين الصالحين .

واتفق الفيلسوفان — أفلاطون وأرسطو — على أن مهمة التربية هى اخراج مثل هذه الجماعة من المواطنين . وهذا هو هدف السياسى المباشر ، وهو أيضا مبدأ هام جدا من مبادىء السياسة . وهذا الوضع يعلل الرأى المقبول الذى كان يؤمن به كل من أفلاطون وأرسطو عن التربية الاسبرطية و « الكريتية » لأنهما شعرا بأن هاتين الولايتين دون سواهما أدركتا الأهمية العظمى للتربية ، وجعلتا منها جزءا داخلا فى كيان مهنة السياسة . وفى الوقت نفسه نجد أرسطو يصر أشد اصرار على

ايضاح مخالفته لأغراض التربية الدورية ووسائلها . ويعتقد كل من أفلاطون وأرسطو أن معالجة موضوع التربية ان هو الا جزء من دراساتهما السياسية . وثمة نقطة اتفاق أخرى ناتجة عن المبدأ السابق لأنه اذا كانت التربية هى اعداد المواطن لحياة طيبة (وكان مما يطابق رأى هذين الفيلسوفين أنه لايمكن الوصول الى أحسن مافى الحياة الا بعد تمرين عملى على خدمة الدولة خدمة فعلية) واذا كان هذا الخير الأعظم باتفاق الفيلسوفين لايمكن الحصول عليه الا بهذه الخدمة التى تنمى فى الانسان الاستعداد لتقدير ماهو أسمى منها من متع الحياة ، وتربى فيه المقدرة على الانتفاع بهذه المتع — نقول اذا كانت هذه الأشياء صحيحة ، لزم أن تكون التربية عملية مستمرة مدى الحياة ، لها فى كل مرحلة من مراحلها الخاصة ميزة طيبة وغاية مباشرة ، وأن يكون هدفها الأسمى حياة نشاط واستمتاع عقلى يمكن الوصول اليها بأداء واجبات الحياة الصغرى .

واذا كان أفلاطون قد صور مثل هذه الحياة فى جمهوريته المثالية بطريقة حوارية برزت فيها قيمة العنصر الأدبى ، واختفت منها القوانين العلمية نجد أن أرسطو من الناحية الأخرى قد ترك لنا عرضا منطقيا لهذه المبادىء العلمية فى صورة محاضرات كان يلقيها على تلاميذه ، وكان ينقصها سحر الأدب الحوارى ، وكانت لسوء الحظ خالية من آرائه التربوية .

صوغ المثل الأعلى

ان الرأى الذى أدلى به أرسطو لحل التضارب بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة وتحديده للخير الأسمى فى الحياة وتقريره للغرض من التربية تبعا لهذا وذاك يختلف اختلافا بينا عن الغرض الذى نادى به أفلاطون: فأفلاطون وجد هذا الحل فى الحصول تدريجيا على الأفكار العامة أو المثل التى لها كيان مستقل ، والتى بادراكها تتكون الفضيلة فى نفس الفرد . أما أرسطو فقد كان يعتقد أنه ليس للأفكار العامة وجود حقيقى

مستقل ، ولكنها وجدت فقط باعتبارها صورا أو عللا صورية تحتل النماذج المادية فتسبغ عليها ذاتيتها وتفيض عليها وجودها . وهذا الخير الأسمى الذى بحث عنه أفلاطون فى شعور الفرد ، بحث عنه أرسطو فى شعور النوع الانسانى . واعتقد أرسطو أن الهدف الصورى أو المعنوى الذى هو الغرض الذى يسعى وراءه كل فرد والذى ترمى اليه الدولة ، والذى هو الرابطة التى تربط الفرد بأقرانه ، ليس سوى السعادة . ولما كانت هذه التفرقة بين الرأيين جوهرية ، نرى أنها تتطلب مزيد بيان .

لقد خطا أرسطو خطوة أبعد من أفلاطون فى تحليله السيكولوجى الواضح ، اذ أنه فرق بوضوح أكثر بين مظاهر النشاط الادراكى ومظاهر النشاط الارادى للعقل . فالفضيلة فى رأيه ليست هى المعرفة أو مجرد النظر الحكيم ، ولكنها حالة من حالات الارادة :: وليست الارادة حالة نفسية بقدر ماهى عملية عقلية . وعلى ذلك فالخير — الذى هو أسمى غاية يستطيع الانسان الوصول اليها — ليس حالة نفسية ولكنه نشاط عملى . ولما كانت عبارة أرسطو ذاتهـا تبين بأوضح أسلوب مدى اتفاقه أو اختلافه مع الحل الذى يعرضه أفلاطون ، كان لابد من ذكرها ، فهاهى ذى « والآن يتفق تعريفنا مع تعريف جماعة الأفلاطونيين الذين يقولون بأن السعادة هى الخير أو هى صورة معنوية للخير ، لأن النشاط طبقا للخير يتضمن الخير ، ولكنى أرى أن هناك اختلافا عظيما بين فكرة الخير الأسمى حينما يدركها الانسان وبين فكرته حينما تطبق عمليا ، أو بين فكرته كحالة نفسية وبين فكرته كنشاط عملى » .

والأفكار أو المثل فى رأى أفلاطون ، لهـا وجود صورى خال من شوائب المادة . أما أرسطو فقد بحث فى الأفكار أو المعانى باعتبارها مرتبطة دائما بالكائنات الطبيعية أو بحوادث التاريخ أو نفس الانسان . والعالم الحقيقى يتكون فى نظر أرسطو من أن يحقق كل شىء غايته التى وجد من أجلها سواء أكان شيئا من الأشياء أو كائنا من الكائنات أو

حقيقة من الحقائق ، ومعنى ذلك أن يؤدى كل من هذا وظيفته المناسبة له على أكمل وجه . وعلى ذلك فالعالم الحقيقى عالم نشاط أو تأدية وظائف أو عالم تحول وصيرورة سواء أكانت هذه الصيرورة فى ظاهرة طبيعية مادية أو انسانيـة اجتماعية . ولقـد أوضح أرسطو فى كتابه المسمى « بالأخلاق » المذاهب التى تهمنا أكثر من غيرها لتعلقها بتربية الانسان .

يقول أرسطو فى هذا الكتاب : « ان وظيفة الانسان اذن هى نشاط النفس الموصوفة بالادراك أو — على الأقل — التى لاتوصف بعدم الادراك لشخص عاقل أو — على الأقل — لشخص غير عاقل » ويعرف الخير بالنسبة للانسان بأنه « نشاط للروح طبقا لمبدأ الخير ووفق ماهو أحسن وأكمل اذا كان هناك أكثر من نوع واحد للخير » . ولقد قسم الخير نوعين : خير الادراك ، وخير الخلق . أما خير الادراك فينشـأ وينمو بطريق التعليم وهو من نتائج الخبرة ومرور الزمن . أما خير الخلق فينشأ عن العادة . ولما كانت الطبيعة لاتمنع ولا تمنح خير الخلق فهى تترك كل فرد منا قادرا على أن يحصل على هذا الخير عن طريق تكوين العادة . وبنـاء على هذا يتكون الخير من عنصرين : الوجود الخير Well being وعمل الخير Well doing فالوجود الخير ماهى الا خير الادراك أو فضيلته ، وهى مرتبطة تمام الارتباط بالحق المطلق أو العام الذى يدين به المذهب الأفلاطونى ، وهى عامل من عوامل نمو الفرد ورفاهيته . أما عمل الخير فهو خير العمل أو فضيلته التى يمكن تحقيقها عن طريق التعود ، وهى تمثل المظهر الاجتماعى لهذا المثل الأعلى أى الحق المطلق . فالفضيلة لا تتكون مطلقا من مجرد معرفة الخير ، بل من تطبيق هذه المعرفة أو الأفكار أو المبادىء . ان أرسطو — وهو الأجنبي عن أثينا — ليمثل موقف الاغريق بوجه عام أكثر من أفلاطون ، وذلك حيث يعد الخير — كما قلنا من قبل — ضربا من ضروب الكفاية العملية أو ضربا من التفوق والامتياز فى السلوك أكثر من اعتبـاره حالة من حالات العقل .

فالسعادة اذن هى نتيجة لهذا النشاط أو هى نتيجة لتطبيق الأفكار فى الحياة العملية . وقد عرف أرسطو السعادة فى كتابه « الأخلاق » بأنها « نشاط شعورى للجزء الأسمى من الانسان طبقا لميزته الخاصة به يصحبه ظروف خارجية ملائمة » وهنا أيضا نجد من مكونات السعادة العناصر الفردية والاجتماعيـــة . والمراد بأسمى أجزاء الانســـان هو الادراك أو التفكير الذى يميزه عن غيره من أنواع الحيوان . وعلى ذلك فخير الانسان أو فضيلته تتكون من نشاط الفكر ومن تحقيق أسمى أهدافه ومن ضبط الفكر للحياة ، وهـــذا يفسر لنا جانب « الوجود الخير » . وقد انصب الجزء الأكبر من كتاب الأخلاق على مناقشة السؤال الآتى وهو « ما قانون تفوق الانسان الذاتى ؟ » والاجابة على هـــذا السؤال فى طبيعة الانسان السياسية والاجتماعية : « فالانسان بطبيعته حيوان سياسى » . وخير الانسان الأسمى وتفوقه الذاتى يتوقف على حسن استخدام هذه الأفكار أو مبادىء السلوك أو الحقائق العامة فى أثناء معيشته مع زملائه . وتتكون الفضيلة والسعادة من حياة العمل هذه ، وبذلك يتحقق الجانب العملى من الحياة ::

وهناك فرق آخر وضعه أفلاطون ، يجدر بنا أن نشير اليه هنا حتى نفهم فكرته عن الخير الأسمى وعن السعادة ::— وهذا الفرق هو بين مظاهر النشاط النظرى ، تلك المظاهر التى غايتها النشاط نفسه ؛ وبين أوجه النشاط العملى التى غايتها الوصول الى نتيجة أبعد من النشاط نفسه . وهذه التفرقة ذاتها تنطبق تمام الانطباق على العلوم : فعلم المساحة هو من العلوم العملية له غايته أو غرضه وهو تأدية بعض الخـــدمات الخارجية ، أما علم الهندسة فهو علم نظرى لأن هدف هذه الدراسة هو شرح القضايا الهندسية ، أى فى النشاط نفسه . واذا نظرنا الى العلوم العملية نجد علم السياسة أرقاها ، لأنها العلم العملى للحياة الطيبة ، وهناك علم نظرى هو أعلى العلوم النظرية وهو علم الحياة العقلية الذى هدفه الحياة الطيبة — حياة التعقل . وهذه الحياة ، حياة طيبة فى ذاتها .

وكما أن الغرض من الحرب هو السلم ، والغرض من الشغل هو الفراغ ، فكذلك الحياة السياسية هى فى النهاية من أجل الحياة النظرية أى الحياة التأملية ، وهذه هى أسمى ميزات الانسان وأسمى أنواع الحيـاة ، والوصول اليه انما يكون بطريق الحياة العملية . وعلى ذلك « فنشاط الخالق الذى يسمو كل ما عداه قدسية ، لابد أن يكون نشاطا عقليا ، وبناء على ذلك يكون النشاط الذى يكون أقرب ما يكون من نشاطه تعالى ، لابد أن يكون أسعد نشاط . ونستدل من ذلك على أن الحيوانات الدنيا ليس عندها استعداد للتأمل والتفكير ، فهى لذلك لا تستطيع الحصول على السعادة ، وينتج من هذا أن السعادة تساير التأمل العقلى ، وأن أولئك الذين وهبوا أسمى مقدرة على البحث هم أكثر الناس سعادة وذلك لا عن طريق المصادفة ، بل بفضل بحثهم لأن النظر أو النشاط العقلى ذو قيمة ذاتية » .

ويتضح من استخدام كلمة النظر أو التأمل العقلى ، أنها لا تتضمن الوهم أو التخيل الذى يفهم منها أحيانا ، لأنها فى رأى أرسطو تتضمن معنى « أسمى حقيقة » . ولا يدل هذا اللفظ أيضا دلالة دقيقة على حياة التفكير أو التأمل ، ومن المقطوع به أنه لا يدل على حياة العزلة التى تطور اليها المثل الأعلى الأفلاطونى . وحياة النشاط العقلى هذه تتضمن عمل الخير كما تتضمن أيضا معرفة الوجود الخير . والباحث العلمى والشاعر ورجل الدين والكاتب الأديب وطالب العلم فى أى ميـدان من الميادين الذى أعد نفسه لمهنته بالمران العملى فى الحيـاة ، انما يحيـا حيـاة البحث أو النظر على رأى أرسطو . وهذه الفكرة تؤدى بنا الى بحث آراء جماعة الاغريق فى التربية الحرة أى الاعـداد لحياة هدفها الخير الأسمى — حياة النشاط العقلى التى تشمل أرقى الفضائل ، والتى ينتج عنها أسمى درجات السعادة .

وفى صوغ هذا المثل الأعلى يتجنب أرسطو تلك الصعوبة الكبرى التى مارسها أفلاطون فى محاولته الربط بين الناحية النظرية والنـاحية

العمليــة . ففى حين أن أفلاطون فى تربيته المثالية يحتم عدم فصــل النــاحية النظرية عن الناحية العملية ولكنه يهمل وضع مبدأ فلسفى لهذا الربط ويفشل فى ضبط ميل أتباعه لاهمال واجباتهم نحو المجتمع ، نرى أرسطو يوحد بين الاثنين فى فكرته عن الطبيعة المزدوجة للفضيلة وللسعادة . وفى خاتمة كتاب الأخلاق التى نقتبسها هنا يقرر أرسطو بوضوح أنه بصوغ النظرية يكون قد تم نصف العمل .

« واذا كانت المناقشات والنظريات كفيلة باسعاد الناس فانها تصبح بحسب رأى ثيوجنيس Theognis جديرة بأن تكتسب جزاء عظيما ، وكان جديرا بنا أن نسلح أنفسنا بمختلف هذه النظريات . ولكن الحقيقــة التى لا يمكن انكارها هى أن هذه النظريات مع أنها من القوة لدرجة أنها تشجع وتغرى الشباب ذوى العقليات الحرة ، ومع أنها أيضا يمكن أن تلهم هؤلاء الشباب خلقا نبيلا ومحبة للجمال ، فانها غير كافية لتغيير عامة الشعب واسعاده وجعله قادرا على تذوق جمال الخلق » .

واذا كان هذا حقا ، واذا كان ما قدمته الطبيعة الفطرية لخلق الفرد هو فوق طاقة الانسان ، فان كل ما يمكن عمله هو أن يهذب الفرد بطريق تكوين العادة . وعندما تتكون العادات الحميدة ، وعندما تستكشف الطبيعــة الطيبة ، فان عملية التهــذيب يمكن اتمامها بتلقين المبــادىء والنظريات . وهذا هو ما يجب أن تعمله التربية . هــذا وان معالجة المسائل العامة فى كتاب الأخلاق تفضى بنا الى مناقشة الوسائل العملية فى كتاب السياسة الذى هو كالجمهورية كتاب فى التربية بأوسع معانيها . ولكن قبل فحص رأى أرسطو فى التربية ، يجدر بنا أن نبحث نقطة أخرى لها علاقة بتطور التفكير الاغريقى .

طريقة التربية :

قصارى القول أن طريقة أرسطو موضوعية علمية بعكس طريقة أفلاطون الفلسفية أو التأملية :ـ فأفلاطون يبحث عن الحقيقة عن

طريق العقل مباشرة ، وهو يعمل على اثبات وجود العقــل عن طريق شعور الانسان . أما أرسطو فيبحث عن الحقيقة أولا وقبل كل شيء فى حقائق الطبيعة الموضوعية الواقعية ، وفى الحياة الاجتماعية للانسان وفى روح الانسان ، ويعمل على تأييد ذلك عن طريق الشعور النوعى العامى التاريخى . ولذلك نجده يشير دائما لما « فكر فيه الكثيرون » أو لما « فكر فيه العقلاء » ويعمل كذلك على فحص وجهات النظر المتعددة ، وعلى اختبار الحقائق التاريخية والتقاليد والعادات ::

ويرى أرسطو أن طريقة أفلاطون الحوارية التى استخدمها للبحث عن الحقيقة فى منطقة العقــل الراقية الادراك ، لم تأت الا بالحقيقــة الصورية . أما هو فعلى العكس من ذلك قد بحث عن الحقيقة فى تجارب النوع الانسانى الواقعية ، واستخدم الطريقة الاستنباطية التى نسبت اليه . ولم يستخدم محاورات سقراط الا فى مرحلة التطبيق . ولم يلجأ أرسطو الى استخدام طريقة التأمل الباطنى الا للتثبيت بعد أن كان قد عرف المعانى العامة لما استخدم من مفردات وحقائق استنادا الى شعور النوع البشرى . ومع أنه أمكن من قبل التمييز بين الطريقتين القياسية والاستقرائية فى الاستنباط والتفكير ، ومع أن هاتين الطريقتين باعتبارهما منهجين من مناهج البحث والتفكير قد سايرتا فى نشأتهما وتاريخهما تاريخ النوع الانسانى ، فان أرسطو كان أول من وضع الأسس المنطقية لكل منهما ، وقد أصبحتا على يديه طريقتين مقصودتين للاستنباط . يقول أرسطو فى محاولاته الوصول الى معنى المصطلحات التى سبق أن شرحناها باستخدامه للطريقة الاستقرائية « هناك نقطة واحدة يجب أن نكون على بينة منها وهى الاختلاف بين التفكير التنازلى من قضايا مبدئية ، والتفكير التصاعدى ، حتى نصل الى القضايا الأولية » : وقال أيضا « ان أفلاطون اعتاد أن يثير المسألة اثارة صحيحة وأن يتساءل أيهما أحسن : أن نبدأ من المبادىء الأولية ، أو ننتهى اليها كما هى الحال فى ميدان السباق ، فهل من الأولى أن يبدأ السباق من حيث يوجد المحكمون ويستمر الى نهاية الميدان أو بالعكس ::— » .

ولقد فاق أرسطو معاصريه ومن سبقوه ومن لحقوه فى استخدام الطريقة الاستقرائية . ولما كان أرسطو قد طبق هذه الطريقة فى ابتداع طريقته الفلسفية ، فهو يمثل ذروة ما بلغته الحياة العقلية الاغريقية — هذا من ناحية : ومن ناحية أخرى فمن حيث انه طبقها الى أقصى حد من التفصيل فى كثير من ميادين العلم ، نجد أنه أصبح أبا لجميع العلوم الحديثة .

آراؤه التربوية فى كتاب السياسة :

والآن لنرجع بالقارىء الكريم الى موضوع « الوسائل » لتحقيق حياة « الوجود الخير » و « عمل الخير » . ففى كتاب السياسة الذى يشرح فيه الطبيعة وعناصر الاستقرار فى الدساتير نجد أنه يوضح العلاقة بين التربية والسياسة فيما يأتى :: « من بين جميع الأشياء التى ذكرتها ليس هناك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملاءمة التربية لشكل الحكومة » . ونجده يعالج الموضوع نفسه فى كتاب الأخلاق بالطريقة الآتية « لقد سبق أن قررنا أن الهدف الأسمى الذى ترمى اليه السياسة هو الخير المطلق ، وليس هناك ما يهتم به علم السياسة أكثر من انتاج مواطنين ذوى أخلاق خاصة ، أى جعلهم خيرين وقادرين على القيام بصالح الأعمال » فللانسان جسم وروح : وتنقسم النفس الى جزأين — نفس عاقلة ونفس غير عاقلة — وبناء على ذلك يجب أن تشمل التربية المثالية أولا تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية وثانيا تربية النفس غير العاقلة أى تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات ، وهذه تكون بالموسيقى والأدب أو التربية الخلقية . وثالثا تربية النفس الناطقة وهذه تكون بالمواد الفلسفية . ويكون الأمران الأول والثانى من التربية العملية . ومن هنا نرى أنهما ليسا بهدفين فى حد ذاتهما ، ولكنهما وسيلة تؤدى الى الهدف الأسمى وهو « الحياة التفكيرية » . وهنا أيضا يتجلى أساس نقده للتربية الاسبرطية : وكان قد امتدح من قبل التربية الاسبرطية وفضلها على غيرها من أشكال التربية الأخرى لأن الدولة تشعر بوضوح

الهدف الذى توجه اليه مواطنيها . ولكن لما كانت اسبرطة قد قصرت أمر تربيتها على الناحية الجسمية وأهملت الناحية العقلية ، وجب أن يحكم ببطلانها .

ولما كان عرض هذه المسألة لم يتمم أو لم يصل الى أيدينا ، فانا نرى أن معالجة هذه النواحى التربوية الثلاث بالتفصيل فى كتاب السياسة كان معالجة جزئية غير تامة : أما من حيث عنايته المبكرة بالأطفال وعنايته بالتدريب العسكرى فى مرحلة متأخرة ، فنجد أنه قد أدلى بكثير من الاقتراحات العملية وذكر كثيرا من أوجه النقد على نظم التربية المعاصرة لا سيما التربية الاسبرطية التى عيل الى تشجيعها . ونادى بأن تربية الجسم يجب أن تسبق عملية التعليم ، وأن تكون العناية بأخلاق الأطفال فى أيدى الحكومة والآباء لا بيد العبيد الأرقاء . ويجب أن تهدف التربية البدنية الى تكوين العادات الطيبة والى ضبط الشهوات وكبح جماع اللذات ، فلا ينبغى أن تهدف الى مجرد التفوق فى الألعاب الرياضية أو الى الخشونة وفظاظة الجندية . فكل نوع من التربية والتعليم يجب ألا يساير الآخر وذلك لأن « نوعى العمل يعارض أحدهما الآخر ، فعمل الجسم يعرقل عمل العقل ، وعمل العقل يعرقل أو يعطل عمل الجسم » .

وأما من حيث التربيه [illegible] — وهى المظهر الثانى من مظاهر التربية — فنجد أن أرسطو يتخذ من المواد التقليدية كالموسيقى والأدب وسائل مناسبة لها . وينظر أرسطو الى الأدب نظرة أوسع من نظرة أفلاطون له ويحبذ استخدام الشعر . وفى مؤلف آخر لأرسطو نجد أنه يتخذ من الشعر أساسا لتكوين علم الجمال ، وهو يقبل الموسيقى لأسباب ثلاثة هى :—

أولا — أنها أداة أو وسيلة للتسلية ، أو ضرب من ضروب الراحة .

ثانيا — أنها نوع من أنواع المتعة العقلية ، وهى فى هذا المعنى تشبه المعنى الذى استخدمه فيها أفلاطون .

ثالثا — أن لها قيمة أخلاقية .

وكان جماعة اليونانيين يعدون الموسيقى أهم وسـيلة من وسائل التربية الخلقية :: « فالايقاع والنغم هماتقليد للغضب والدعة — وللشجاعة والروية ، وللفضائل والرذائل بوجه عام ... وبانصاتنا لمثل هـذه التغييرات يلحق أرواحنا ضروب التغيير » . وعادة الشعور باللذة أو الألم عند الانصات لهذا التمثيل الموسيقى لعناصر الخير والشر لا تختلف كثيرا عن احساساتنا بحقائق السلوك الطيب والخبيث من أجل هذا كان للموسيقى — أكثر من غيرها من مظاهر التعبير التى تؤثر فينا بطريق الحواس — القدرة على تكوين الخلق فينا وذلك « بتطهير » العقل من عناصر الشر وتقوية عناصر الخير فينا وذلك لأنه « يلوح لنا أن فينا عنصرا من عناصر القرابة يؤلف بيننا وبين انسجام الايقاع والنغم الموسيقى ، وهذا هو الذى يدعو بعض الفلاسفة الى القـول بأن الروح ماهى الا انسجام ، ويدعو البعض الآخر الى القول بأنها تحوى الانسجام » .

ويجب أن ينهل جميع المواطنين من منهل هذه التربية على السواء . ولمـا كان العبيـد والصناع لايمكنهم الحصـول على حق المواطنين ، لذلك لا يمكنهم الوصـول الى الحيـاة السـعيدة مادام « أنه من غير المستطاع للانسـان أن يصـل الى مرحلة الفضـائل مادام يعيش معيشة الصناع والعبيد » . وأما من حيث تربية المرأة فأرسطو لم يتفق مع أفلاطون (وقد بنى حججه على دراسة نسبية للجنسين فى الحيوانات الدنيا) وقد تمسك برأيه بأن المرأة مختلفة عن الرجل اختلافا جوهريا فى طبيعتها ، ومن ثم لاتستطيع أن تستفيد من تلك التربية الراقية التى يستمتع بها المواطنون .

ولم يذكر شىء عن تفاصيل هذه التربية العالية أى تربية العقل ، تلك التربية التى تعد غاية فى ذاتها والتى منها يفيض الخير على سائر نواحى التربية ، وتنتهى رسالة أرسطو فجأة . وهذا الموضوع الذى كان أرسطو

هو الشخص الوحيد الذى يمكنه أن يبين تفاصيل حقائقه ، لم يذكر عنه بيـان مستفيض ، ومع ذلك فمن ثنايا أقواله يمكننا أن نستخلص أن التربية العالية كانت تضم جزءا عظيما من علوم الرياضة لاسيما الهندسة — وذلك لما لها من فائدة فى تقوية الحكم القياسى — وكذلك الطبيعة والفلك . ويؤخذ من ثقافة أرسطو نفسه باعتباره مثلا أعلا للتربيـة الراقية ، أنها كانت تشمل العلوم الطبيعية وبوجه خاص الطريقة الحوارية مع ماتستتبع من الدراسات الفلسفية والمنطقية التى تقدمت تقدما عظيما فى مدرسته .

ويسير جنبا الى جنب مع هذه التربية الفكرية ضرب آخر من التربية وهو التربية العملية للمواطن : وهذا يتضمن نوعين من أنواع مظاهر النشاط وهما مظاهر النشاط العملى أو التنفيذى ، ومظاهر النشاط النظرى أو التشريعى والقضائى : ويتطور المواطن من الأول الى الثانى ثم يتدرج الى الحياة العقلية الصرفة . وأخيرا يدخل أولئك الذين لهم حسن المام بالأمور المقدسة فى سلك الكهنوت ، وبهذا ترقى الحياة العملية الى حياة التأمل والتفكير ، ويتحول الخير الخاص الى الخير العام :

أثر أرسطو العملى

لم يكن على سبيل المجاز أن وصف دانتى أرسطو بأنه «سيد العارفين»:: على أن العامل الوحيد الذى يدفعنا الى أن نتكلم باطناب عن كل من أرسطو وأفلاطون فى موجز كهذا لتاريخ التربية هو ماكان لكتابتهما من أثر عظيم فى العصور التالية : وسوف نتناول أثر أرسطو فى مواضع أخرى من هذا الكتاب عندما نتناول الكلام على العصور الوسطى وعلى عصر النهضة وعلى بداية الحركة العلمية الحديثة ، ولذلك سوف نقتصر هنا على ذكر بعض آثاره الهامة .

لقد كان أرسطو أول وأعظم عالم وأكبر منظم عرفه هذا العالم : وكما كان أفلاطون أعظم فيلسوف أوحى بطرق البحث التى لا زالت أهم

مشاكل الميتافيزيقيا والأخلاق ، فان أرسطو هو الذى صاغ الميتافيزيقيا والأخلاق بالصيغة العلمية . ومع أنه لم يكتف بصبغ أساليب البحث بالصبغة العلمية ، نجد أنه ينظم علم منطق الصورة : ولم يكن لأى كتاب آخر — اذا استثنينا الانجيل — التأثير الذى كان لكتاب أرسطو المعروف باسم الأداة The Organon خلال القرون الأربعة عشر الأولى من التاريخ الميلادى . ويشمل هذا الكتاب :—

أولا — أنالوطيقا الأولى أى القياس أو التحليلات البدائية Prior Analytics وهى رسالة فى القياس المنطقى أو فى عناصر الاستقراء بجميع أنواعه .

ثانيا — أنالوطيقا الثانية أى البرهان Posterior Analytics أو منطق العلوم القياسية .

ثالثا — طوبيقا أى المواضيع الجدلية Topics أو فن مناقشة المواد حيث لايمكن توضيحها .

ولم تزد العصور التالية شيئا يذكر الى هذه الأقسام التى هى أساس العلوم الشكلية . أما فن الاستقراء الذى مارسه أرسطو نفسه بنجاح ، فلم يكتب عنه كثيرا ، وماكتب عنه فقد ضاع طيلة العصور المظلمة . وهكذا قدر أن الأستاذ الأكبر للطريقة القياسية قد فرض على الجنس البشرى لمدة ألف عام حياة عقلية قياسية فى طبيعتها ، وبذلك لم يحدث أى تقدم . وعلى هذا يمكن أن نقول ان الطريقة الحوارية — أو طريقة التفكير الشعورى — التى بدأها السوفسطائيون والتى صبغها سقراط بالصبغة الخلقية ، والتى طبقها أفلاطون تطبيقا عاما ، قد ألقى عليها أرسطو صورة عامة وطبعها بطابع عميق الأثر .

فأثر أرسطو لايمكن انكاره ، وكل من الباحث العلمى والرجل العادى مدين لأرسطو فى كثير من الألفاظ التعبيرية فى اللغة :— فمثل هذه الاصطلاحات : الغاية End ويقصد بها الهدف النهائى أو السبب ، والعلة الغائية Final cause ، وكلمة الصورة Form ، والمادة والموضوع

كما نستخدمها فى التربية ، والأصل ، والمبدأ والدافع ، والملكة ، والطاقة ، والعـادة ، والمقولات ، والوسيلة ، والطرف ... فهذه كلها كانت مصطلحات وصل اليها أرسطو نتائج لجهوده التى بذلها لتنظيم المعرفة .

وأهم من هذه المصطلحات التى وضعها أرسطو ، تلك المواد أو فروع المعرفة التى نظمها . ويمكن أن نعتبر أرسطو بحق مؤسسا لكثير من العلوم الحديثة التى وضعها لأول مرة فى أثناء محاولته وضع الطريقة الاستقرائية وتطبيق قوانين الفكر على دراسة مظاهرجديدة من مظاهر العالم الواقعى . ومن بين الموضوعات التى كتب فيها رســائل الفسيولوجيا والميكانيكا والفلسفة الطبيعية والطبيعة بمعناها الأعم والتاريخ الطبيعى .

ولقد كان اسم أرسطو علما ممتازا اعترف الجميع بدلالته على أقوى مفكر من مفكرى القدماء حتى عصر النهضة فى القرن الخامس عشر . ولقد أصبحت مؤلفاته أساسا لجميع الدراسات فى عصر المدرسيين وفى جميع معاهد العلم فى القرون الوسطى . ويمكن أن نقول فى غير مغالاة أن جميع الكتابات المدنية طيلة هذه العصور اتخذت من كتبه أساسا تبنى عليها .

أما أثره فى بلاد اليونان فلم يكن عظيما ، فمدرسته المشهورة فى التاريخ باسم مدرسة المشائين peripatetics لم ترتفع الى مستواه ، ولم تستغل الطريقة الاستقرائية الا قليلا وقضت أوقاتها فى كتابة تعليقات أو تفسيرات لاطائل تحتها ، ومعظمها كان خاصا بموضوعات مشتتة لارباط بينها . وقد نقلت كتابات الأســتاذ الأكبر أو المعلم الأول الى آسيا الصغرى سنة ٢٨٧ ق.م حيث ضاعت لمدة مائتى سنة تقريبا ، ولما اكتشفت أخيرا وجدت سبيلها الى مكتبة الاسكندرية ثم الى روما فيمابعد . وبترجمة كتب أرسطو الى العربية ظلت علوم أرسطو حية بين العرب فى بغداد ، ثم انتشرت بين أجزاء الامبراطورية العربية ، ونقلت فيما بعد الى اسبانيا —: ومن هنا بدأت حركة احياء العلوم كما بدأت من الشرق أيضا ، وظهر الشغف العظيم بعلوم الأستاذ الأكبر طيلة بداية عصر ظهور الجامعات .

الفترة الدولية فى التربية اليونانية

التربية اليونانية فى مدارس العصر الأخير :

لقد تحددت الاتجاهات النهائيـــة لعصر الانتقال طيلة هذه الفترة ولم يكن لأساتذة الفلسفة من أثر أكثر من تأكيد الحياة الفردية — حياة العزلة والابتعاد عن الواجبات العامة وعن مظاهر النشاط الاجتماعى ، وأصبح هذا هو المثل الأعلى للتقدم : فما دمنا قد حررنا الحياة العقلية من التقيد بالقيم الاجتماعية أو على الأقل اذا نظرنا اليها على أنها أمر جدير بالاهتمام وبالتقدير فلم لاتترك مستويات الحيـــاة العملية يحددها الفرد ويقررها بنفسه ؟ وبهذا تأيد الاتجاه نحو الفردية بالأسلحة نفسها التى وجهت لوقف الشر المتزايد . وبناء على ذلك لم يحدث أى تقدم فى القيم أو فى المثل العليا التربوية الدائمة : فمن الناحية النظرية لم يجد شىء بعد أفلاطون وأرسطو ، ومن الناحية العملية لم يجد أى نوع من القيم أو الأفكار . فلم تعد الفلسفة أداة للبحث عن الحقيقة ، بل أصبحت مجرد عرض للمذاهب . ولم تصبح مجالا للبحث عن السبب بل كانت مجالا للبحث عما قاله الأستاذ ، ولم تعد دراسة للأسس والمبادىء الميتافيزيقية والخلقية ، بل أصبحت مجرد دراسة شائعة .

وتتميز التربية اليونانية فى هذا العصر بميزتين :—

أولهما : غزو الأفكار اليونانية والثقافة الاغريقية للعالم المتمدين .

ثانيهما : ظهور أنواع خاصة من المدارس والمعاهد العلمية .

انتشار الثقافة اليونانية :

كانت فلسفة أرسطو تصور حياة اليونان العقلية فى ماضيها ، كما أنها وضعت أسس الحياة العقلية المستقبلة . وانتشرت الثقافة الاغريقية فى جميع أنحاء العالم المتمدين على يد تلميذه الأعظم الاسكندر الأكبر : فعن طريق العقل وقوته تمكن اليونانيون من أن يتخطوا حدود آسيا . وعن

طريق العقل أيضا تمكنوا من أسر الدول التى قهرتهم ، كما أنها تمكنت أيضا فيما بعد من أسر سادتها وقاهريها • فبحسن الادارة تمكن الاسكندر من فتوحاته ، وبانتشار الثقافة الاغريقية تمكن من الاحتفاظ بها وبقائها خالدة • ومع أن خلفاءه حاولوا تحقيق أهدافه فان واحدا منهم فقط — وهو بطليموس — هو الذى ذهب فى تحقيق هدف الاسكندر حتى النهاية • ولم يمض قرن على موت الاسكندر حتى اصطبغت عادات الشرق وتقاليده — ولم يستثن من ذلك اليهود المحافظون — بالصبغة الاغريقية • ومن بين رجال الشرق ظهر فلاسفة تشبعوا بالروح الاغريقية ، بل لقد ظهر من بين فلاسفة الاغريق أنفسهم من اعتنق اليهودية أو النصرانية فيما بعد • وانتشرت فى مدن الشرق المظاهر المادية لحضارة الاغريق من مدارس ومعاهد ومسارح ومنتديات حتى لقد وجدت بالاسكندرية ابان الفتح الاسلامى أربعمائة مسرح وأربعة آلاف من الميادين العامة ومثلها من الحمامات الشعبية ، ومكتبة تضم سبعمائة ألف مجلد •

وقد ترتب على انتشار هذه الصبغة الاغريقية بمظاهرها المادية أن أصبح طلب العلم والجد فى تحصيله أمرا دوليا شائعا ، ولم يعد مقصورا على شعب بعينه أو وقفا على مكان أو زمان : وعندما أصبح التعليم خاضعا لهذا النفوذ العالمى ، مال من ناحية أخرى الى أن يكون مصطبغا بالصبغة الفردية ، وبدأ الفلاسفة الى الابتعاد عن المجتمع ، وبدأ الفرد يبحث عن أسمى غايات حياته فى حالات العزلة أكثر من أن يجدها فى أشكال مظاهر النشاط الاجتماعى • وبدأت الأخلاق وفلسفة الحياة الخلقية تنفصل عن مظاهر النشاط السياسى وانضمت تحت تأثير اتصالها بالشرق ولا سيما باليهود الى الحياة الدينية ، وترتب على ذلك بالطبع ابتعاد كل من الحياة العقلية والحياة الدينية عن كل ما يتعلق بالدولة وارتباط كل منهما بالأخرى • ونتج عن ذلك كله ظاهرة عالمية فى الحياة العقلية هى ظاهرة الانسانية فى العادات والأخلاق :: وهنا يجب أن يكون واضحا أن حضارة العصور الوسطى — وهى التى أدت فى النهاية الى ظهور عصر النهضة

فحضارة العصــور الحــديثة — كانت مزيجا من التقاليــد والثقافة المسيحية — بعد انتشارهما وبعد أن صقلهما الفكر اليونانى — وبما أضافه الرومان الى معارف العالم فى الاجتماع والقانون . وكان فى هذا الامتزاج بين الجانبين من نتائج العصر الذى انتشرت فيــه الثقــافة الاغريقية .

مدارس البلاغة والمدارس الحوارية :

وفى بداية عصر السوفسطائيين ظهرت حركة ترمى الى تكوين نوعين من المدرسين :: أولهما كان يرمى الى اعداد طلبة لممارسة الحياة العامة وذلك بالتمرن على الكلام والخطابة ، وثانيهما كان يرمى الى تمرين القدرة على الجدل بأسئلة عقلية تدور حول ما وراء الطبيعة أو حول المعانى الخلقية التى كانت تناقش عادة سرا . وقد تمخضت هذه الحركة فى النصف الأخير من القرن الرابع عن نوعين من المدارس كانت أبرزها مدارس البيان التى جمعت عددا كبيرا من التلاميذ ، وكان لها نفوذ واسع فى الحياة العملية : وقد صبغت آراء السوفسطائيين دراسة النحو والبلاغة بصبغة علمية : وكان لأفلاطون وأرسطو فضل عظيم على البلاغة . وبتأليف علم المنطق على يد أرسطو ازدادت المواد علما ثالثا . أما علم المنطق — وهو علم تنظيم الفكر — فقد درس من ناحيتين : فاذا درس من أجل البحث عن الحقيقة عرف بعلم الحوار Dialectic ، وان درس بقصد التغلب على الخصم عرف باسم علم اللغة والبلاغة Eristsé ووجــدت الناحية الأخيرة مكانا رحبا فى مدارس البلاغة على اعتبار أنها اعداد مباشر وتمرين لابد منه يساعد فى حل مشاكل القضاء حين يمثل اليونانى فى ساحة العدالة مدعيا أو مدعيا عليه . وكان من مهام هذه المدارس أيضا التى زاد عددها وعمت كل أنحاء بلاد الاغريق دراسة المواد الشكلية كما كانت منظمة فى ذلك الوقت . كما كان من مهامها اخراج رجال بصيرين بأحوال الحياة قادرين على السير فى الأعمال الدنيوية . ولم يكن عمل مدرسى البلاغة جافا كما كان أسلافهم السوفسطائيون ، بل كان عملا نشيطا شمل

دراسة اختيار الكلام وتنميقه وترتيب الفكر ترتيبا منطقيا مع التمرن على الحوار .

وقد يبدو هذا الهدف لنا ضيقا محدودا ، ولكن هذه الخطابة التى تعتمد على تنميق الألفاظ كانت لديهم بمثابة الانجليزية الخاضعة لقواعد اللغة عندنا الآن فهى المقياس للثقافة ، وهى الدليل على التعليم : وان مدى هذا النشاط الذى كان من نصيب الفرد المتعلم يبدو لنا محدودا جدا . ولكن يجب أن نتذكر أن مدارس الخطابة فى ذلك العصر كانت تنشر ذلك النوع من الثقافة الذى ينتشر الآن موزعا بين الصحف والمنابر والجامعة ومنصة القضاء :: هذا وقد كان هم القــائمين بأمر مدارس البلاغة أن يخرجوا رجالا بصيرين بأحوال الحياة قادرين على السير بنجاح فى الأمور الدنيوية ، ولذلك لم يعنوا بتدريس الفلسفة ، ولا بتلقين الجاف النظرى من مسائل العلوم والفنون .

واذا كان سقراط قد خطا بالفكر اليونانى من عصر السفسطة الى عصر الفلسفة الحقة فان « ايسوقراط (٣٩٣—٣٣٨ ق.م.) » يمثل عصر الانتقال من الفلسفة الى البــلاغة والبيان . وان كانت مدارس البيان قد وجدت قبل عصر « ايسوقراط » فان الذى حــدث فى أيامه هو الانتقال الكامل من الطرق التعليمية السوفسطائية القديمة الى نوع متميز من التربية يهدف الى أغراض محــدودة :: ولقد كان ايسوقراط أبرز شخصية بين كل مدرسى البيان وقد أخرجت مدرسته عددا لا يستهان به من رجالات هذا الجيل . وكان لا يختلف عن السوفسطائيين الحقيقيين الذين عد نفسه واحدا منهم من أوجه شتى الا أنه على الرغم من ذلك يختلف عنهم اختلافا واضحا فى تواضعه وفى تصريحه الذى قال فيه بأنه انما وهب القدرة على تحسين أحوال النشء من الناحية العملية وعلى تدريبهم على الخدمات الاجتماعية والفردية على السواء . وفى الحقيقة لقــد حل هذان النوعان من المدرسين محل السوفسطائيين قبيل موت «ايسوقراط» : وكان « ايسوقراط » يميل الى أن يتميز عن الفريق الأفلاطونى من الفلاسفة الذين أضاعوا وقتهم ووقت الشعب فى مناقشات فلسفية لا طائل تحتها .

وقد ساعدت مدرسة « ايسوقراط » الى حد كبير فى جعل أثينا مركز الثقافة والفكر والتعليم الأدبى للعالم المعروف حينئذ . ذلك أن مدارس البلاغة الأيسوقراطية ظلت عدة قرون تخرج أحسن الكفايات العملية من بين رجال الاغريق والرومان ورجال الشرق أيضا . وعلى الرغم من أن هذه المدارس كانت مدارس خاصة فانها كانت جزءا هاما من نظام التربية الراقية .

والواقع أن المدارس الحوارية كانت مدارس فلسفية صغيرة من نوع مشابه للمدارس الفلسفية الكبيرة اذ أنها كانت نموذجا مصغرا للمدارس الفلسفية ، وكانت تعتبر تابعة لها : وسوف نتناول هنا بالدراسة المدارس الفلسفية .

مدارس الفلسفة :

قد سبق أن عرفنا أن كلا من أفلاطون وأرسطو جمع حوله عددا من الطلبة أو المريدين الذين كونوا فيما بينهم مدرسة . ولما لم يكن هناك أمر مشترك بين هذه المدارس سوى « وحدة الأفكار » لم يكن من المنتظر لمثل هذه المدارس التقدم أو البقاء . وعندما تغيرت الظروف أصبح لهذه المدارس مكان خاص بها فاتخذ أفلاطون مدرسته فى « الأقاذمى » المشهورة ، بينما اتخذ أرسطو « اللوقيون Lyceum » مكانا لمدرسته . وقد ابتدع كل من أفلاطون وأرسطو تقليدا جرى عليه من خلفهما ضمن بقاء تلك المدارس وهو القاء أمور الرئاسة والاشراف وملكية كل ما تحويه المدرسة على كاهل أحد الطلاب المبرزين . وقد جرى هؤلاء الرؤساء على العادة التى ابتدعها السوفسطائيون وهى تحصيل أجور التعليم من الطلاب ، وهذه الأجور بالاضافة الى ما كان يتركه الطلبة فى وصاياهم ، هى التى استغلت فى بناء مدارس ثابتة دائمة ، وهى أيضا التى صبغت تلك المدارس بالصبغات التى تميز معاهد التعليم .

وقد ظهر الى جانب الأقاذمى واللوقيون مدرستان أخريان أصبح لهما مكانة عظمى فى خلال القرون السابقة لعصر المسيحية وهما مدرسة

زينون (٣٤٠ — ٢٦٠ ق.م) الذي اتخذ مدرسته فى رواق أحد المعابد الأثينية فسمى أتباعه وطلبته من أجل ذلك بالرواقيين :: ومن آرائه الفلسفية أن كمال الانسان أمر لا يصل اليه الا بالعفة والقناعة والأعراض عن متاع هذه الحياة الدنيا : وثانى المدارس الفلسفية المشهورة فى هذا العصر مدرسة « ابيقور Epicurus (٣٤١—٢٧٠ ق.م) » الذى أسس مدرسته فى حدائقه الخاصة ؛ ومن مبادئه فى الفلسفة أن اللذة هى غاية الانسان من الحياة . ولم تعد مدرسة أرسطو — لافتقارها الى الاستقلال ولفقدانها موادها الأولية — ذات نفوذ كبير فى رقى الفكر الاغريقى ، فى حين تقدمت المدارس الثلاث الأخرى بما امتازت به من ميزات دينية وعلمية ، ولم تلبث أن انتشرت هذه المدارس فى شكل طوائف : وقد كونت هذه المدارس نماذج حية لمدارس الفلسفة التى جاءت بعدها ، ولذا فان المامنا بصفاتها قد يفيدنا فى تكوين فكرة عن الحياة التربوية فى العصر الأخير .

وكان الاقبال على الحضور فى هذه المدارس عظيما لدرجة أن أكثر من ألفى طالب اجتمعوا مرة واحدة للاستماع لثيوفراسطوس Theophrastus الذى خلف أرسطو فى ادارة « اللوقيون » وقد ساعد الطلبة عدد من الأساتذة المساعدين فى تأسيس هذه المدارس : ولما مات ثيوفراسطوس هذا خلفه « ليقون Lycon » وعند وفاته أوصى بمدرسته الى مساعديه مجتمعين فظهرت الحاجة الى انتخاب رئيس من بينهم يخلف « ليقون » ومن ثم انتشرت فكرة انتخاب الرئيس فى معظم مدارس ذلك الوقت وبمضى الزمن أصبحت مثل هذه الوظائف وظائف مأجورة يتقاضى أربابها مرتبات ، وأصبحت رياسة المدرسة وظيفة رسمية لابد لمن يرشح لها نفسه أن يجتاز نوعا من الامتحان وبعد اجتيازه يصدر قرار مجلس الولاية المحلى أو أمر الامبراطور بتعيينه .

وبالاضافة الى هذه المجموعة من الأساتذة المساعدين والطلبة والمريدين اجتمع عدد من صغار المدرسين حول هذه المدارس الفلسفية الأربعة

العظيمة . وبالاضافة الى كل هذا وجد فى بلاد اليونان فى ذلك الوقت أعداد عظيمة من المؤدبين الخصوصيين ، وكانت مهمتهم اعداد الطلاب للالتحاق بتلك المدارس العليا ومساعدة صغار الطلبة على أداء واجباتهم المدرسية وارشادهم الى ما يجب أن يقرأ كل منهم ويكتب . وبذلك أصبحت المدارس الفلسفية بؤرة النشاط الفكرى فى بلاد اليونان .

وقد أصبحت المسحة العامة لهذه المدارس تختلف تمام الاختلاف عن تلك المسحة التى اصطبغت بها مدارس مؤسسيها الأوائل : فاتجه نشاط مدرسيها منذ البداية الى تقريظ الفلسفة القديمة التى تقرر مبادىء الفلاسفة المؤسسين ، ولم تظهر الا محاولة بسيطة من بعض الأساتذة لوضع هذه المبادىء قيد البحث والمناقشة ، ولم يقم واحد منهم بعمل يذكر فى سبيل الانتفاع بآراء الحكماء واستخدامها فى الوصول الى مباحث أخرى جديدة . وقد حاولت الأفلاطونية والرواقية والابيقورية أن تلائم بينها وبين الصور المثالية للحياة الرومانية : على أن مدرسة أرسطو « اللوقيون » فوق تقصيرها فى الوصول الى بحوث علمية جديدة قد فشلت فى الاحتفاظ بآراء أستاذها الأكبر ، ولم ينجح أحد فى احيائها ونشر تعاليمها بين الناس . من أجل هذا نجد أن التربية والتعليم فى هذه المدارس أصبح جامدا مصطنعا أقرب مايكون الى تعاليم السوفسطائيين ، وأصبح التعليم مجرد التعلق بآراء الفلاسفة والحكماء القدامى سواء أكانت آراء فلسفية أو دينية أو تربوية . ومن الناحية التربوية كان هذا الجمود انحطاطا وانحلالا لعناصر التربية .

والى جانب هذه المدارس الفلسفية العظيمة نشأت مدارس أخرى أصغر منها ولكن كان لها أهداف دينية حافظت عليها فوق ماكان لها من العناية بترقية حياة الأفراد من الناحية العقلية . على أن المبـادىء التى استندت اليها التربية اليونانية الجديدة كانت مبادىء ثابتة اذ أنها لم تكن أكثر من الآراء الجديدة الشائعة . ولقد انتصرمبدأ السوفسطائيين فى الفردية انتصارا عمليا حتى فى المدارس الفلسفية ، ذلك لأنها فشلت فى نشر

الفلسفة العالميـــة التى رمى اليها مؤســوها ، واقتصر عملها على بعض نواحى الموضوع وأكدت بعض أفكار مؤسسيها .

ولم تعد الفلسفة فى هذه المدارس مقيدة بالاتجاهات السياسية أو الخلقية أو العلمية ، بل اقتربت من « الفردية » فى وجهات نظرها . فكما أن الفرد قد سبق أن حرر نفسه من قيود الدولة والمجتمع فانه الآن يبحث عن الحرية نفسها التى تبعده عن التقيد بأى فلسفة عالمية . وقد اهتمت البقية الباقية من المدارس الفلسفية الكبرى كما اهتم العدد الكثير من المدارس الصغرى بتربية الفرد تربية عقلية وترقية مداركه ، وجعلت الاهتمام بالحياة العقلية أعظم من اهتمامها بالحياة العملية :: والواقع الذى لايمكن انكاره أن هذه المدارس ظلت ليوناني هذه الفترة معاقل للوطنية وللدين وللتربية ، وقامت بما كانت تقوم به المدن الحرة فى العصور الأولى . وبفضل هذه المعاهد الجديدة انتشرت معالم الثقافة اليونانية عبر البحر الأبيض المتوسط .

جامعة أثينا

لقد نشأت جامعة أثينا عن هذه المدارس الفلسفية التى كانت فى يوم من الأيام تشملها . ولقد حدثت تغيرات عظيمة — ابان فترة تكوين المدارس الفلسفية — فى هذه المرحلة الهامة من مراحل التربية القديمة . ولقد سبق أن رأينا أن مظهرا هاما من مظاهر التربية فى عصر الانتقال ، كان الاهتمام بالناحية العقلية . وفى الوقت نفسه خفضت مدة التمرين الاجبارية من سنتين الى سنة واحدة ، وأصبحت بعد الغزو المقدونى أمرا اختياريا . ولقد صحب هذا تغيير خطير وهو السماح للطلبة الأجانب بالدخول فى حظيرة الجامعة . وقد ازداد اقبال هذه العناصر الأجنبية والشرقية بعد الفتح الرومانى . ولقد كانت هذه السنة التى يدرس فيها الطلبة تحت اشراف الحكومة مجرد اعداد لمرحلة دراسة أطول . وقد ظلت التمرينات الحربية القاسية باقية لاحياء ذكرى الانتصارات القديمة . وقد كان يشرف على طلبـــة الجامعة مشرف أو ضابط ينتخبه سنويا مجلس

الجامعة ومجمع أثينا . وكان هذا الضابط يشرف على سلوك الطلبة ويراقب حضورهم المحاضرات الفلسفية ؛ وهناك من الشواهد مايثبت أن مثل هذا الحضور لم يمتد حتى يشمل المدرسة الأبيقورية ، ولكنه اقتصر على المدارس الثلاث الأخرى .

وقد حدثت تغيرات خطيرة فى المدارس الفلسفية وكان لها فضل تكوين معهد موحد . ففتوحات فيليب الثانى ملك مقدونيا ومالحقه من تخريب على أيدى قادة الرومان ، كان له أثر هدام للمدارس الثانوية فى الضواحى . وسرعان ما انتقلت هذه المدارس الى المدن وراء السوفسطائين ، حيث كانت تعقد فى الملاهى والمنتديات العامة لاسيما مدارس بطليموس وهادريان من بعده .

ولقد حدث تغيير خطير آخر نتيجة زيادة اقبال الطلبة الأجانب على هذه المعاهد ، اذ قد أصبح « مجلس المواطنين » هو المشرف على انتخاب نظارهذه المدارس على أن يدفع اليهم مرتباتهم من رؤوس الأموال العامة . ومن هنا ظهرت ظاهرة غريبة لم تألفها العقلية الأثينية وهى ظهور تعليم عال تنفق عليه الحكومة . وفى عهد الأباطرة الرومان فى خلال القرون المسيحية الأولى ، كان بعض مدرسى الفلسفة والبلاغة يمنحون مرتبات أو هبات امبراطورية . والغريب أن تناول الأجور عن التدريس فى ذلك العصر لم يعد عيبا كما كان فى العصور السابقة . وقد كان لأباطرة الروم فضل عظيم فى تشجيع جامعة أثينا ومساعدتها بالمال وجعلها أكبر مركز للعلوم والفنون فى جميع أرجاء الامبراطورية الرومانية . ومن هؤلاء الأباطرة فسبازيان (٦٩ — ٧٩ م) وهادريان (١١٧ — ١٢٨ م) ثم الأباطرة من أسرة أنطونيو (١٣٨ — ١٨٠ م) . ولم يزد عدد الأساتذة على عشرة أو اثنى عشرة ، وكان يساعدهم عدد كبير من المساعدين والمربين يتقاضون مرتباتهم من النفقات التى يدفعها الطلبة ، وعدد آخر من البيداجوجيين الذين كانوا يصحبون الأولاد الصغار الأغنياء .

ولقد امتدت فترة الدراسة من ثلاث سنوات أو أربع الى مايقرب من سبع سنوات . وقد انحلت رابطة الطلبة الغرباء الى مايشبه نادى أو جماعة

سرية . وفى خلال القرون المسيحية الأولى ، اتصفت الحياة الجامعية بصفات جعلتها تشبه فى كثير من الوجوه جامعات العصور الوسطى والعصور الحديثة . ومن بين هذه المظاهر لبس نوع خاص من الأزياء والانضمام الى جمعيات ونواد . وكان هناك تشابه بين هذه الجامعات والجامعات الحديثة من حيث نواحى التنظيم والعمل .

ولما كانت جامعة أثينا مركز العلم والعرفان فى العالم القديم ، ومقر العقائد الوثنية والنفوذ الوثنى ، لم يكن عجبا أن كانت مثار الفتن ومنبع القلاقل التى قامت فى وجوه القياصرة الداعين الى الدين المسيحى والعاملين على نشره بين الناس وأن قادت حملات العداء ضد الأباطرة المسيحيين الأول . الا أنها لم تقو على هذه المناوأة طويلا ، فقد تصدى لها هؤلاء القياصرة الواحد بعد الآخر، ومازالوا بها حتى كسروا شوكتها ، وأضعفوا قوتها ، وأطفأوا فيها ذلك النور الذى استضاء به العالم قرونا وأجيالا . وقد تم ذلك على يد الامبراطور جستنيان سنة ٥٢٩ م . غير أنه من الانصاف أن نقول ان جامعة أثينا كانت قد فقدت أكثر نفوذها قبل ذلك التاريخ بوقت طويل ، بحيث لم يكن قد تبقى منها الا بعض مدرسى الفلسفة معظمهم من أتباع الأفلاطونية الحديثة ، وهؤلاء هربوا الى بلاد الفرس عندما صدر أمر الامبراطور باغلاق الجامعة فى تلك السنة .

جامعة الاسكندرية

أما جامعة الاسكندرية فقد كانت واحدة من بين تلك المؤسسات التى ظهرت فى الشرق نتيجة لانتشار الأفكار والتعاليم الاغريقية . وقد تسلم البطالسة حكم مصر من سنة ٣٢٣ الى سنة ٣٠ ق.م. وورثوا من الاسكندر فكرة جعل مدينته الجديدة مركز النفوذ والقوة والثقافة والعلم لكل بلاد الشرق . ولذلك أقاموا جامعة ظلت عدة قرون تفوق جامعة أثينا فى كثير من النواحى وبعض وجوه النشاط . فقد أسس بطليموس الأول مكتبة ، وشكل هيئة من العلماء مهمتها البحث عن الوثائق المخطوطة وجمعها . وهو عمل لم يقم بمثله ملك أو هيئة حتى عصر

النهضة الأوربية . ومن أبرز أعمال بطليموس الأول انشاؤه مكتبة الاسكندرية ومتحفها والتشجيع على دراسة المخطوطات القديمة . وأنشأ أيضا أكاديمية يدرس فيها رجال الآداب ويبحثون فيها المواضيع العلمية . وقد أسكنهم بطليموس على نفقته ، وألحق بالمكتبة معهدا وأطلق عليهم لقب جامعة الاسكندرية . وقد استطاع بطليموس الثانى أن يضم الى المكتبة الملحقة بالجامعة مكتبة أرسطو ومخطوطاته ، كما استطاع أن يحصل على كنز ثمين من الوثائق اليهودية والمصرية والمخطوطات الشرقية النادرة . أما بطليموس الثالث فقد استطاع أن يحصل على كثير من النسخ الأصلية لبعض روايات المآسى اليونانية الموجودة فى أثينا . وقد بلغ اعجاب بطليموس الثالث بالآداب درجة عظيمة حتى انه انتهز فرصة اقبال الطلبة على مصر وأمر كل زائر أن يترك وراءه نسخة من المخطـوطات التى يمتلكها .

ولم يقتصر الأمر على الحصول على الوثائق والمخطوطات التى تركها أرسطو ، بل أدخلت كذلك طريقته فى البحث ومعالجة شتى الموضوعات . غير أنه لم يلبث أن قصر اتبـاع هذه الطريقة على موضوعات الفلك والجغرافيا . ويمتاز هذا العصر بتقدم الأبحاث التى عملت لقياس قطر الكرة الأرضية ومحيطها وقياس أبعاد الشمس والقمر وتحديد زمن الاعتدالين : وفى هذا العصر أيضا ظهرت نظرية بطليموس الجغرافية التى على الرغم من كونها مخطئة فى تصورها ، كانت قريبة جدا من الصواب فى طرقها لدرجة أنها أفادت بجعلها أساسا لبحث حركة الأجرام السماوية والتنبؤ بالحوادث الفلكية . وهنا أيضا ظهرت أبحاث مشهورى رياضيى الاغريق مثل أرشميدس السيراكوزى عالم الطبيعة المشهور . وفى هذه الجامعة أيضا أتم العـلامة اقليدس نظرياته الرياضية التى اشتهرت باسـمه . وبالاضافة الى هذه الأبحاث الرياضية ، تقدمت الأبحاث الطبيعية ، ومع ذلك لا يفوتنا أن نعرف أن الدراسة فى جامعة الاسكندرية لم تحتوى على أكثر من التفسير لحكم القدماء والتمسك بآرائهم وعقائدهم الفلسفية ، ولم تخرج الدراسة فيها عن التقليد الجامد لفلسفة القدماء .

كانت الفلسفة الاغريقية ممثلة تمثيلا حقيقيا فى جامعة الاسكندرية واتصلت بالفلسفة الشرقية والديانة الشرقية وامتزجت بها . وقد ترتب على هذا الاتصال ظهور حركات جديدة أهمها حركة « فيلون » التى اتجهت الى التوفيق بين الفلسفة الأفلاطونية وبين الديانة العبرية . وأخذ العلماء يفسرون الكتب المقدسة تفسيرا فلسفيا ليوفقوا بين الديانات الشرقية وبين الفلسفة اليونانية كما حاولت الأساطير اليونانية من قبل أن توفق بين الفلسفة اليونانية والأبحاث الخلقيـــة . فأفلاطون ليس الا « موسى وقد تكلم اليونانية » . وقد نشأ مذهب فلسفى جـديد هو الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التى كان لهـــا أعظم الأثر فى القرون المتعاقبة ، والتى كان عمادها المزج بين الفلسفة الأفلاطونية والفلسفة اليهودية .

وكما انتقل الفكر الاغريقى الى الاسكندرية ، كذلك انتقل اليها الفكر المسيحى . وقد حدثت أيضا محاولة شبيهة بتلك التى حاولها « فيلون » ذلك أن أنصار العقيدة المسيحية الذين أدركوا نهاية عصر الوثنية فى الاسكندرية ، حاولوا التوفيق بين آراء الاغريق وأفكارهم وثقافتهم من ناحية ، وبين ما جاء به الدين المسيحى الجديد من تعاليم من ناحية أخرى . وهذه هى الحركة التى أدت الى ماهو معروف فى تاريخ الفلسفة باسم المذهب العرفانى Gnosticism وفى الاسكندرية نشأ كثير من قدماء الآباء المسيحيين ونالوا التربية التى كيفت مجرى حياتهم . وفى المراكز العلمية التى انتشرت فى مصر بوجه خاص ، وفى شمال أفريقيا والجزء الشرقى من البحر الأبيض بوجه عام ، ظهرت تلك التعاليم المسيحية التى أدت فيما بعد الى قيام المذهب الأرثوذكس .

وبسقوط الاسكندرية فى يد العرب (سنة ٦٤٠ م) انطفأت الجذوة الأخيرة مما تبقى من شعلة علوم الوثنية ، واستطاع العرب أن يتصلوا بعلوم اليونان وأفكارهم وآرائهم وأن يهضموا الكثير منها . بل انهم حولوا مجرى الثقافة العالمية الى مراكز عربية خالصة ومن ثم كان ازدهار

بغداد وقرطبة . وقد أحرق العرب مكتبة الاسكندرية . ومما قيل فى ذلك أن أسفار هذه المكتبة اتخذ منها وقودا لحامات الاسكندرية وكانت ٤٠٠٠ حمام فكفتها لمدة ستة أشهر .

امتزاج التربية اليونانية بالتربية الرومانية :

لما بسط الرومان سيادتهم على بلاد الاغريق سنة ١٤٦ق.م امتزج تاريخ الحضارة الاغريقية بتاريخ اختها الحضارة الرومانية امتزاجا يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر . وقد ظلت معالم التربية فى الفترة الدولية على ما هى عليه . وعرف العالم الرومانى اذ ذاك التعليم الابتدائى الذى كان أساسه الدراسة النحوية للغتى الاغريق والرومان ؛ والتعليم الثانوى وأساسه دراسة الأدب وأساليب البلاغة والبيان والخطـابة ؛ والتعليم الجامعى فى مظاهر ثلاث : مدارس الفلسفة والجامعات والمكاتب :: وبذلك لم تكن التربية الرومانية فى عصرها الأخير الا مظهرا من مظاهر التربية اليونانية فى الفترة الدولية ، وبذلك تمكنت بلاد الاغريق المنهزمة من أن تأسر الدولة الفاتحة .

الفصل الرابع

الرومان — التربية اعداد للحياة العملية

المعاهد السائدة وعبقرية الشعب :

كانت عبقرية الشعب الرومانى من عدة نواح على النقيض من عبقرية الشعب الاغريقى ولو أنها كانت متممة لها من نواح أخرى : ومع أن المدينة الرومانية تأسست على نظم « حكومة المدينة City state » كما كانت الحال فى بلاد اليونان ، فانها فى تطورها ونموها اتخذت شكلا مخالفا اختلافا جوهريا لما قام فى بلاد اليونان ، وسنوجه اهتمامنا الى نتائج هذا التطور لا الى أسبابه .

لم يكن الرجل الرومانى ذلك الشخص الذى يرضى بمجرد السعادة وحياة التأمل الذاتى وتذوق الجمال والنشاط العقلى لذاته بل كان أعظم ما تتصف به عبقريته هو السعى وراء هدف خارجى والوصول الى شىء محسوس يقع خارج نطاق حياته الفكرية . وهذا الهدف مادى فى الغالب ذو قيمة لاخوانه الذين يسعون مثله للوصول اليه .

الطابع العملى للعبقرية الرومانية :

فعبقرية الرجل الرومانى يمكن أن نلخصها فى كلمة واحدة هى الناحية العملية . ميزتها الوحيدة هى الوصول الى نتائج محسوسة وذلك بالتوفيق بين الوسائل والغايات — ومن ناحية أخرى نجد أن عبقرية اليونانى امتازت بقدرتها على تحديد الأهداف الرئيسية فى الحياة وعلى تعيين المبادىء التى ينطوى عليها السلوك وعلى الوصول الى التحليل النهائى للحقيقة ويتجلى كل هذا من دراسة تطور العقلية اليونانية كما تبدو بأجلى مظاهرها فى فلاسفتهم . هذه هى الأهداف التى سعى

الاغريق — على أقل تقدير — للوصول اليها واننا نلاحظ أن الاغريق قد حددوا دائما تلك الأشياء التى قدرتها جميع الأجيال ورأت أنها خير ما يقصــد اليه فى هذه الحياة وهذه هى الاستمتاع الجالى والقــدرة العقلية والشخصية الخلقية والحرية السياسية والامتياز الاجتماعى — تلك الأشياء المعروفة لدينا « بالثقافة » ::— أما مساعى الرومان فكانت عملية غرضها البحث عن الوسائل وعن الشرائع أو الأداة الفعالة التى تتحقق بها هذه المثل العليا — ولذا كانوا فى نظرنا شعبا نفعيا ، فقد استعاروا من الاغريق فكرة الحكومة المتحدة ، وتطورت لديهم حتى أصبحت امبراطورية عالمية . وقد أخذوا أيضا عن الاغريق فكرة القانون وارتقوا بها الى ايجاد المبادىء القانونية التى ما زالت مرجعا للأمم الحديثة فى أمورهم المعقدة . وقد اعتنقوا ديانة طائفة محتقرة فى جنس محتقر وجعلوا منها ديانة للعالم المتمدين ، واتخذوا منها سلاحا لاخضاع العالم المتوحش . وفى كل ناحية من النواحى المذكورة وفى غيرها من النواحى الأخرى ، أظهر الرجل الرومانى عبقريته فى شرح النظام الأساسى الضرورى لتحقيق أطماع غيرهم من الشعوب . واذا كانت المثل العليا للمدنية الحديثة مستقاة من منابع يونانية وعبرية ، فان قوانينها الأساسية رومانية فى أصلها وطبيعتها .

مقياس الأحكام لدى الرومان :

وان هذه الميزة العامة توحى لنا بميزة أخرى ، فبينما كان الاغريق يميلون دائما الى قياس قيم الأشياء بمقياس العقل والانسجام والتناسب ، فان الرومان كانوا يميلون دائما الى الحكم على قيم الأشياء بفائدتها وبما لها من أثر . وقد كان المقياس الاغريقى عقليا أو جماليا ناشئا عن الاهتمام بالأهداف أو القيم النهائية . أما المقياس الرومانى فقــد كان المقياس النفعى المستمد من تقدير منفعة الشىء بالنظر الى علاقته بنظام الحياة القائم . من أجل هذا كان الرومانى يميل الى اعتبار الاغريق شعبا خياليا غير عملى ، فى حين أن الاغريق عدوا الرومانيين جماعة متبربرة ذات قوة

خلقية ومقدرة حربية ، ولكنهم لا يتذوقون الثقافة ولا نواحى الحياة الراقية : والحق يقال أن الاغريق كانوا جماعة خياليين ، اندفاعيين فى أعمالهم ، متفائلين فى نظرتهم الى الحياة . أما الرومانيين فكانوا واقعيين فى تقديرهم لقيم الأشياء ، قساة فى وضع مقياس السلوك ، وقد فاقوا الاغريق فى كبريائهم وقوة خلقهم حتى قيل بحق « ان الاغريق لم يفقدوا شبابهم مطلقا ، أما الرومان فقد احتفظوا دائما برجولتهم The Greeks never lost their youth, the Roman were always men »

أثر الدين فى التربية :

وقد يظهر وجه الخلاف بين الشعبين بوضوح عند دراسة أثر الدين فى التربية ، فبينما كان الرومانى يحتفظ لنفسه بآلهة منزلية كالآلهة التى احتفظ بها الاغريق ، فان الآلهة الرومانية التى كانت رموزا لقوى عامة كانت مختلفة تمام الاختلاف حتى عدلتها الفكرة اليونانية . فآلهة الرومان فى الفترة الأولى كانت رموزا جامدة لقوى الطبيعة ولمظاهر النشاط الاجتماعى : وكانت لا تعدو أن تكون كائنات غامضة خالية من القوى أو المشاعر الانسانية ، فكانت تؤثر فى الحياة الانسانية بدون أن تشارك الناس فى عواطفهم أو آمالهم أو أفراحهم أو مخاوفهم كما كانت الحالة عند الاغريق ، فلم يكن هناك « أولمبس » ولا زواج ولا نسل بين الآلهة ، وكانت آلهة الرومان لاتعدو أن تكون جماعة من الكائنات القاسية ذات الشخصيات الغريبة الغامضة التى لاتفتأ تتدخل فى شئون الناس مع بعدها عن دائرة العطف والمشاركة الوجدانية . وكانت النتيجة الطبيعية لذلك هى محاولة استرضائهم ومصالحتهم لابطريق القيام بمظاهر نشاط السرور كماكانت الحال عند الاغريق ، بل باقامة حفل دينى لايختلف كثيرا عن أعمال السحر والشعوذة التى كانت تقوم بها جماعة البدائيين . على أن قسوة هذه الآلهة الرومانية قلت حدتها فى أثناء التطور التاريخى عندما تقمصت آلهة الرومان شخصية الآلهة اليونانية . ولكن مع ذلك بقى التدين دائما عند الرومان وسيلة عملية للسير فى هذه الحياة وتنظيم

معيشة الانسان اليومية ، وبذلك كان أكثر ارتباطا بشئون الحياة السياسية والعملية منه عند الرومان : وكان كل شيء مقدسا وكل شيء يؤدى بطريقة معينة وكل عمل له حفله الدينى المناسب ، فكان هنـاك آلهة للتقديس والحرث والبذر وتغطية الحب وتسوية الأرض ؛ واله للحب فى دور الاخصاب ، واله للحب وهو فى غلافه ، وهكذا فى كل مرحلة من مراحل حياة النبات وفى كل مظهر من مظاهر نشاط الحياة . ولم تكن الديانة عندهم عقيدة راسخة ،ولا مطمعا ساميا يقصد به الوصول الى الفضيلة ، ولا وسيلة لاتخاذ مثل عليا جمالية ، ولا محاولة للوصول الى حياة نشاط ادراكى أو تأمل فكرى ، ولم تتضمن أرقى عناصر الرقى الدينى أو الخلقى . ولم يكن للدين الا أثر ضئيل من الناحية العقلية والجمالية فى حياة الشعب وفى تربيتهم — هذا من ناحية : ومن ناحية أخرى ، نرى أن ديانتهم مع كونها لم تخل من الخرافات ، فانها كانت ذا طابع أخلاقى خاص غريب كل الغرابة عن ذلك الطابع اليونانى ، فقد قدست حب الوطن ، ورفعت من شأن العلاقات العائلية ، واحتفظت بقدسية الأيمان والعهود ، ونمت الشعور بالواجب ، تلك الأشياء التى لم تظهر قط فى الديانة اليونانية . ذلك هو فضل الديانة الرومانية على التربية الرومانية . ولم يكن الهدف الرومانى من التربيـــة يرمى الى أكثر من تكوين هذه الصفات .

فضل روما على المدنية

ومن الممكن تقسيم آثار الرومانيين الدائمة فى المدنيـــة الى طائفتين متميزتين ففى أثناء تنميتهم للقانون ، وضعوا نظام الحياة التشريعى الذى يعتبر الى حد كبير أساس الحياة الاجتماعية الحديثة ، كما أنهم بتأثيرهم فى الفضائل العملية وبخاصة بوضع أصول القانون وتنظيم الدولة ، ثم باعتناقهم فيما بعد الفلسفة الرواقية ونشرهم لتعاليم الدين المسيحى قد سموا بالناحية الخلقية للحياة ، ومن ثم يتبين لنا أن تأثيرهم الدائم فى التربية بمعناها الضيق كان أقل بكثير من تأثير اليونان فيها ، ولذلك

لم يكن لهم فضل على العلوم أو الفلسفة أو على النواحى العقلية أو الجمالية فى التربية ، ويكاد تأثيرهم يكون مقصورا على الناحية العملية — تلك الناحية التى تهدف الى التكييف والتنظيم .

المثل العليا الرومانية للتربية تتجلى فى آرائهم فى الحقوق والواجبات

ان حقوق المواطن الرومانى — فى عصر الأباطرة الأنطونيين أى قبيل انتهاء القرن الثانى الميلادى — كانت محصورة فى خمسة حددها القانون تحديدا تاما وهى :

١ — حق الوالد على أولاده Patria potestas

٢ — حق الزوج على زوجته Manus

٣ — حق السيد على عبيده Potestas dominica

٤ — حق الرجل الحر على من تعاقد معه أو أخل بوعده Manus capere

٥ — حق الملكية Dominium

وهذه الحقوق كان يكتسبها الرجل الرومانى الحر منذ ولادته وذلك لأن كل رومانى كان حرا بنشأته ومواطنا وعضوا فى عائلة . ولكن بعد القرون الأولى من نشأة الامبراطورية كان من الممكن اكتساب هذه الحقوق اما بطريق اكتساب الرعوية الرومانية ، أو بطريق التبنى أو التحرر من العبودية .

حقوق الأب وواجباته

كان حق الوالد أقوى وأهم حق للرومانى . فعقب الولادة مباشرة كان يوضع الطفل عند أقدام والده فى حفل دينى ، فاما أن يرفعه الأب من فوق الأرض وبهذا يصبح الطفل عضوا فى الأسرة ، واما أن يعرض عنه الأب فيلقى فى مفترق الطرق ، أو يصبح من الرقيق وذلك لفقر الوالد ، أو تشوه خلقة الولد ، أو لأسباب أخرى . ولم تكن هذه التقاليد موضعا للنقد اللاذع الذى تعرضت له مثل هذه التقاليد فى بلاد اليونان . ولكن لما كان هذا تقليدا دينيا كان من المفروض أن يكون لدى الأب

الرومانى أسباب وجيهة لترك الطفل وهجره ، وقد توافرت هذه الأسباب عادة . وهذا التقليد وان كان يبدو وحشيا بالنسبة لمدنيتنا الحديثة ، فقد كان حينذاك أحسن طريقة عملية لخدمة الدولة وذلك باستئصال جميع المدنيين العديمي القيمة وحفظ توازن الأسرة وخلوها من العناصر الغريبة . ولم يكن الوالد ليفقد حقه على ابنه حتى بعد أن يصبح هذا الابن مواطنا أو جنديا أو مالكا أو ضابطا فى الحكومة . كما أنه ماكان ليفقد حقوقه على ابنته عند زواجها الا اذا قبل التنحى عن هذه الحقوق فى حفل دينى خاص تنتقل به ابنته الى الأسرة الجديدة . وهذه الحقوق . حق الحياة أو الموت للأولاد وتنفيذ القانون عليهم بحذافيره ظلت مرعية الى عصر متأخر من العصر الامبراطورى وقبل ذلك بزمن طويل عدل قانون بيع الأطفال بادخال قيود فى القانون فى شكل واجبات موازية للحقوق .

وفى الحق يمكن ان يقال أن هذا الارتباط بين الواجبات والحقوق كان مبدأ أساسيا من مبادىء الفكر الرومانى ، وبتأثيرهم أصبح عنصرا أساسيا فى جميع القوانين الحديثة . فلكل حق واجب يناسبه . وبينما كانت أسمى أفكار اليونان عن الحياة تتمثل فى الفضيلة والسعادة وفى رفاهية الأفراد ، كانت أسمى أفكار الرومان عن الحياة تتمثل فى صورة ما من صور الواجب وفيما يرتبط به من حقوق . فالحياة عندهم محورها القانون أو المبدأ . فالشعب الأول كان يترجم الحياة بأسلوب جمالى ، أما الآخر فكان ينظر اليها ويقيسها بالمعايير الخلقية .

وعلى ذلك فحقوق الأب القوية كانت من أجل صالح الدولة وصالح الأسرة وذلك بالقيام بالواجبات المتعلقة بها ؛ لأن أى اهمال فى القيام بهذه الواجبات كان يتبعه توقيع عقوبات مناسبة يفرضها القانون . ومع أن الولد الرومانى كان يصبح مواطنا مستنيرا فى سن السادسة عشرة ويرتدى زى المـــواطن وينضم الى الجيش (كما كانت الحال فى عصر الجمهـــورية الرومانية) ويدلى بصوته فى انتخابات الهيئة التشريعية ويحق له الملكية ، فان حقوق الوالد تظل مفروضة عليه حتى يطوى اللحد رفاته .

وكان على الوالد — وهو رب الأسرة ومنبع الفضائل — واجبات أو التزامات دينية يقوم بها . وكانت مظاهر نشاط الأسرة وعلاقاتها وأعيادها الخاصة — كحفلات أعياد الميلاد والزواج — تصبغ بالصبغة الدينية ، وكان على الوالد أن ينوب عن العائلة فى الاحتفالات الدينية العامة . وكان لكل يوم التزاماته الدينية الدقيقة التى تنص عليها القوانين أو التقاليد . وبالاضافة الى ذلك ، كان على الأب باعتباره رب البيت وصاحب ممتلكات ، التزامات اقتصادية أعظم أهمية وأكثر ثقلا من مثيلاتها لدى الاغريق ، ففى الأيام الأولى ، كان كل رومانى فلاحا ، وكان قيامه بعمله على الوجه الأكمل وادارته لضيعته من دواعى فخره . وقد كانت هذه الناحية وهذا النشاط من الأهمية بمكان لدى الرومانيين ، اذ أنهم عندما عملوا على رفع مستوى التربية وتنميتها لديهم ، أطلقوا على هذه العملية اسم Cultura أى الاسم نفسه الذى يطلقونه عادة على زراعة الحقول ، ومعنى هذا أن التربية لديهم كانت تعمل فى حياتهم العقلية والروحية ماكانت تعمله الزراعة فى حياتهم العملية . ولم يكن الرومان كاليونان يكرهون الحياة الصناعية ، اذ أنه حتى عصر الامبراطورية كان الشاب فى سن السادسة عشرة — اذا كان من أسرة طيبة — يعد للحياة الحديثة أو لوظائف الدولة . أما أولاد الفقراء فكانوا يوجهون توجيها مهنيا ويشتغلون بالصناعة أو التجارة دون أن يمس ذلك عبقريتهم كمواطنين ، وحتى فى أيام الامبراطورية عندما ساعدت الانتصارات المختلفة على تشجيع المهن الصناعية والتجارية ، عملت الامبراطورية على توزيع الأطعمة على المواطنين الفقراء لتمنع انقراض هذه الطبقة — أى طبقة الأحرار — وفى الأيام الأولى من عصر الجمهورية تظهر أهمية هذا التدريب على الأعمال المهنية اذ كان سائرا جنبا الى جنب والأعمال الزراعية وأصبحت مادة ضبط الحساب Keeping of accounts مادة أساسية فى المدارس .

الواجبات السياسية :

من ذلك يتبين أن هناك واجبات معينة والتزامات للمواطن مفروضة على الآباء والأبناء على حد سواء . وكان على المواطن فى أيام الجمهورية الرومانية أن ينضم الى احدى اللجان أو المجالس العامة ، وكان عليه أن يحافظ على ممتلكاته ، ويحرر العقود ، ويسجل وصيته فى احدى هـذه المجالس أو المجتمعات ، وعليه أيضا أن يساهم بنصيب فى وظائف الدولة ، وعليه واجبات حربية يجب أن يؤديها بصفته من رجال الجيش ، واستمر العمل بذلك فى جميع العصور الى أن أنشىء نظام الجيش المأجور .

كل هذه الواجبات كانت مفروضة على كل من الوالد والمواطن على حد سواء ، وكانت فى نظير ما تمتعوا به ابان طفولتهم من مميزات عظيمة كانت ترمى الى نمو قدراتهم ومواهبهم : ومع أن هذا الاعداد فى تلك النواحى كان ضئيلا الى حد كبير ، فان مساهمة المدرسة فى هذا المضمار كانت أقل بكثير من مساهمة البيت .

عناصر هذا المثل الأعلى للتربية :

على أن تنفيذ هذه الواجبات كان يتطلب بعض الفضائل الخاصة أو الميزات الخلقية المعينة . والمثل العليا الرومانية للحياة لا يتجلى فيها تطور المثالية اليونانية وذلك لأنها لاتحتوى على العناصر المثالية نفسها . فالفضائل التى رمى اليها الرومان كانت ذات صبغة عملية وكانت ذات قيمـة حيوية . فالرجولة مثلا كما تبـدو فى الأحياء من الرجال أو فى الشخصيات التاريخية المعروفة كانت المثل الأعلى الذى حاول الشباب الاقتراب منه . ومع أن صفات هذه الشخصيات النموذجية لم تكن مثلا عليا ثابتة ، فانها كانت بمثابة نماذج جديرة بالتقليد تتجلى فيها الفضائل العملية لشعب طموح ناجح . ولقد برزت هـذه الصفات فى مميزات الأبطال الخلقية كما يتجلى ذلك فى الأساطير التاريخية والأشعار الشعبية الأدبية .

وأولى هذه الفضائل وأهمها التقوى وطاعة أوامر الآلهة والوالدين ، وكانت التقوى لديهم تتطلب فكرة الاحترام والتقدير البنوى للسيطرة الأبوية . وفضيلة التقوى مع التواضع كانت تشبه رأى اليونانيين فى الاحترام وفى اتزان السلوك أو انسجامه . ولو أن هذا المثل الأعلى الرومانى لم ينشأ مطلقا من التقدير الجمالى للسلوك كما كانت الحال عند اليونان .. فالرجولة أو الثبات أو مانطلق عليه نحن اسم الخلق ، كان فضيلة قدرها الرومانيون أكثر من أى شعب آخر ومثلوها فى حياتهم ولو أنها لم تظهر مطلقا فى المثل الأعلى للحياة عند الاغريق . وكان نتيجة ذلك أن تضمنت فضيلة « الشجاعة » عنصر التجلد والثبات والصبر أكثر مما تضمنه المرادف لها لدى اليونان — « ولما كانت روما لاترضى بسلام بدون نصر » . كان من طبيعة الرومانى ألا يترك الكفاح مختارا قبل أن ينتصر:: ولم يكن هناك ثمة خوف من التطرف الذى كان يتصف به الاغريقى ، فقد كانت الشجاعة عنـــد الرومان مدعمة بالثبات والطاعة ، فلم تكن لتتصف بأى اعتـــدال أو التوسط فى أداء الأعمال وكان هدفها خدمة الدولة . والى هذه الفضائل أضيفت فضيلتان أخريان وهما من خصائص شعب عملى نشأ على انماء الصناعة ، اذ كان الرومان يعتبرون الجهاد فى سبيل الحياة من ألزم واجبات الحياة ، ولم ينظروا اليه مطلقا على أنه من المخزيات . أما هاتان الفضـــيلتان فهما الحكمة Prudence وكانت تتجلى فى ادارة الفرد منهم لأعماله ، والأمانة Honesty أو اتباع العدل فى جميع العلاقات الاقتصادية . فالجد Earnestness والوقار Graveness والهدوء Sedateness والحزم فى السلوك ، كانت تقوم مقام فضيلة الرشاقة Gracefulness لدى اليونان . ونحن اذا نظرنا اليها من وجهة نظر الفرد أمكن تلخيصها فى كلمة واحدة هى « الواجب Duty » واذا نظرنا اليها من وجهة نظر الدولة يمكن تلخيصها فى كلمة « العـــدالة Justice » . ومع أن المثل الأعلى للفضيلة عند اليونان فى العصـــور

الأولى كان يتجلى فى الولاء للدولة ، فان المثل الأعلى للشجاعة الجسمية لم يستمر أهم عنصر لتلك الفضيلة . وكان المثل الأعلى الأخلاقى لديهم يتمثل فى السعادة أو فى النشاط العقلى . أما المثل الأعلى الرومانى ، فقد ظل يتخذ من فضيلة الشجاعة أو من فضيلة الولاء للدولة أساسا له . وعلى ذلك يمكن أن نقول أن فكرة الرومانيين عن الحياة ارتبطت أشـد الارتباط بالفضيلة فى شكل الواجب كما يتجلى ذلك فى « المبـادىء » الرومانية أو فى القوانين الرومانية . فالحياة ممثلة فى الفضيلة هى الناحية المثالية لهذه الحياة . والحياة اذا ماتمثلت فى القيام بالواجب ، عبرت عن الفكرة الخلقية للحياة كما يتجلى ذلك فى أخلاق الرجل العملى .

على أن أهم ماقام به الرومان وظهر فيه فضلهم على المدنية الحديثة ، يتجلى فى تعبيرهم عن الحياة بحقوق وواجبات ، وهذا التوازن بين الحقوق والواجبات هو ماترمى الدولة الى تحقيقه ، وهو مايعبر عنه « بالعدالة » . من ذلك يتبين أن علاقة الفرد بالدولة تتمثل فى تأديته لواجباته وفى حفظ حقوقه . واذا ماتم ذلك يمكن نشر لواء العدالة بين الناس .

التربية العملية

ان الشعب الذى ينظر الى الدين على أنه وسيلة لتسهيل النواحى العملية للحياة لايمكن أن تكون التربية لديه مثالية . وكما أن الدين لم يوح مطلقا بتقوية أى نظرة فى الحياة فكذلك التربية لم تعد أن تكون مجرد اعداد للقيام بمهام الحياة العملية . ولم تكن التربية لدى الرومانيين أكثر من مجرد ذلك الاعداد للقيام بمهام الحياة .

المنزل مركز لعملية التربية

ولما كان الهدف الذى ترمى اليه التربيـة هو تكوين الأخلاق ، لم تصبح للمدرسة الا منزلة ضئيلة باعتبارها وسيلة من وسائل التربية — وهكذا كانت الحال فى روما — فقد حل محل المدرسة معاهد أخرى وفى مقدمة هذه المعاهد البيت . ولقد كان الاتجاه اليونانى يرمى الى تقليل

أهمية البيت . ولقد تجلى هذا بوضـــوح فى أسمى تعبيراتهم الفكرية والاجتماعية التى تضمنتها جمهورية أفلاطون اذ قد أهمل قيمة البيت باعتباره وسيلة من وسائل التربية . ولقد كانت الحال بعكس هذا فى روما اذ كان الاتجاه يرمى الى التعظيم من شأن المنزل . فسلطة الأب القوية كانت عاملا من عوامل زيادة قيمة المنزل ووظيفته وجعلت من الأسرة وحدة اجتماعية ، وبذلك تأكدت قيمة البيت الخلقية . وكذلك وضحت أهميته القانونية والاجتماعية . وكان الأب مسئولا عن اعداد أبنائه اعدادا خلقيا واجتماعيا ، كما أن الأم كانت لها منزلة هامة أعلى بكثير من منزلة مثيلاتها من النساء فى بلاد اليونان . وقد حفظت كرامتها فى المنزل بجعل مركزها فيه مركز استقلال ومسئولية . فلقد كانت رفيقة لزوجها فى النواحى الاجتماعية وشريكة له فى ادارة المنزل أكثر مما كانت المرأة اليونانية . وكانت تتعهد تربية أطفالها ولا تلقى بهم فى أحضان المراضع والمربيات كما كانت الحال فى بلاد الاغريق . وعندما يشتد عصب الطفل وينمو كان يلازم والده بدلا من أن يلازم عبدا أو مربيا كالطفل الاغريقى . وعندما قوى النفوذ اليونانى وأدخل نظام المربين ، لم يقبل على اتباعه الا الطبقات الثرية ، ولكن هذا النظام لم يصبح تقليدا قوميا فى يوم من الأيام . ويحدثنا الشاعر « Horace » (ولد سنة ٦٥ ق.م.) عن تربيته فيقول :—

« اذا كانت حياتى طاهرة نقية ، واذا كان أصدقائى يحبوننى ، فالفضل كل الفضل فى ذلك كله يرجع الى أبى . انه لم يك غنيا لأن ضيعته كانت ضيعة متواضعة ولم يتمكن من ارسالى الى مدرسة « فلافيوس Flavius » — تلك المدرسة التى كان يلتحق بها شبان المدينة . أبناء الأثرياء والعظماء وألواحهم وحقائبهم معلقة على أذرعهم اليسرى ، وكانوا يدفعون أجورهم المدرسية عن ثمانية أشهر فى السنة ، ومع ذلك فقد اعتاد أبى أن يأخذنى معه وأنا طفل الى روما لأتعلم الفنون الحرة التى كان يرغب أعضاء مجلس الشيوخ والفرسان أن يتعلمها أبناؤهم ... وقد كان يقوم بنفســه بالاشراف على جميع أعمالى ودراساتى » .

وما هذه العبارة الا إحدى العبارات القليلة التى عثرنا عليها فى الأدب الرومانى فى وصف الحياة المدرسية عنـد نشأة المدارس . ويهمنا أن نشير الى زيادة اهتمام الآباء الشخصى بتربية أبنائهم والى أهمية العنصر الأخلاقى فى هذه التربية .

بعد هذا الزمن بما يقرب من قرنين وعندما ازدادت عوامل الفساد فى حياة روما المدنية يضع لنا «جوفينال Juvenal» فى مهجاته الرابعة عشرة المبدأ الخالد الذى خضعت له التربية لدى الرومان بل لدى غيرهم فى قوله « ان أعظم تقدير يجب أن نوجهه للطفل » وان التبعة الملقاة على عاتق الأب بالنسبة لتربية طفله أو على الأقل بالنسبة لتكوين أخلاقه لم تكن ذات أهمية بالنظر الى الطفل فحسب بل كان لها أثرها فى الوالد أيضا . والواقع أن استمرار هذه الفضائل وثباتها بين طبقات عامة الشعب فى الوقت الذى انحطت فيه معظم عائلات الطبقة العليا الى الحضيض وبخاصة فى دوائر القصر الامبراطورى ، انما يرجع الى التربية المنزلية ومسئولية الوالد عن صفات ابنه الخلقية . ويوضح «جوفينال Juvenal » ذلك فى عبارة تالية لعبارته السابقة حيث يقول « اذاكنت تفكر فى ارتكاب عمل يشينك فلا تسخر من سنى طفلك الغضـة ، بل دع ابنك الطفل يعمل رقيبا عليك فيما تعتزم من اجرام » وعلى غرار هذا كان أثر الأم عظيما وعظيما جدا وذلك لما امتاز به مركزها فى روما اذ أن مركزها هناك كان أعظم من مركز المرأة لدى أى شعب قديم آخر . ولم يكن مجال المرأة مقصورا على مشاركتها فى ميادين الحياة العامة ، ولكن عظمتها ترجع الى قوة نفوذها والى حريتها التى تمتعت بها فى الأسرة . ومع فرض أن الأمثلة الخاصة قليلة ، الا أننا لا نجد بين أى شعب قديم آخر أثرا للمرأة يمكن مقارنته بذلك الأثر الخالد الذى تركته أم « كريلونس Coriolanus » أو أم « جراتشى Gracchi » وغيرهما من هذا الطراز .

سير الأبطال وسيلة من وسائل التربية :

على أن أثر البيت فى التربية كان يكمله تصوير نماذج مادية للرجولة

الرومانية مقتبسة من التاريخ . ولم يستغل أى شعب آخر الشخصيات التاريخية الفذة لتكوين صفات الشباب وأخلاقهم فى كل قرن كما استغله الرومان ، فآدابهم القديمة كانت تدور حول الأساطير وقصص البطولة المتصلة بأبطال الرومان الأوائل ، كما كانت أغانيهم تمجد أعمال هؤلاء أنفسهم . ونحن لا ننكر أن الاغريق اتبعوا هـذه الطريقة نفسها أو ما يشبهها فى أقدم الأزمنة ، ولكن كان أبطال التاريخ الاغريق أنصاف آلهة أو مشمولين برعاية الآلهة ، وعلى ذلك لم يكن هناك مجال لتقليدهم . أما الأبطال الرومان فقد كانت فضائلهم وأعمالهم من ذلك الصنف الذى يستطيع الرجـل الرومانى تقليـده . وكما أن الاغريق اتخـذوا من الشعر والموسيقى والألعاب الرياضية والرقص وسائل لتربية الأخلاق ، فكذلك استغل الرومان وسيلتين جديدتين هما سلطة الأب والأم فى المنزل والعلم بسير القدامى من الأبطال وضرورة الاقتداء بهم .

ومما يوضح أهمية هذا الموضوع ما كتبه بلوتارك من المحاضرات التى كانت للرومان بمثابة محاضرات فى التربية مع أن كاتبها اغريقى فانها كانت تعتبر أساسا للتربية الرومانية فى كل من المنزل والمدرسة . على أن أثر هذه الكتابات يرينا أنها لم تكن الا مظهرا من مظاهر هذا النوع من التربية الرومانية . ولقد لفت مستر ليكى Mr. Lecky النظر الى الأثر العظيم الذى تركته دراسة هذه المثل العليا الشخصية ممثلة فى شخصيات قريبة العهد فى الزمان وفى المكان وفى الطبيعة . فيكون هذا الأثر أقوى وأعظم . فهذه الطريقة تفضل الطريقة التى اتبعت فى العصور التالية حيث كانت هذه المثل العليا لا تتجسم فى شخصيات القديسين الذين اتصفوا بصفات أرقى من صفات الأفراد العاديين أو فى شخصيات دينية عاشت فى قرون غابرة جدا .

وهنا أيضا نجد صفة من صفات العقل العملى الذى يقتبس مثله العليا من العالم الواقعى لا من العالم الخيالى ، ولا يكتفى بصفة خلقية واحدة يجعلها المثل الأعلى ثم يجسمها فى شخصية تاريخية . وشخصياته المثالية

ليست بعيدة جـدا عن الواقع ، ولكنها مستمدة من صـور شخصية لأشخاص حقيقين .

التقليد وسيلة من وسائل التربية :

مماتقدم يتبين لنا أهم خصائص طرق التربية الرومانية هو وجود عنصر التقليد واذا كان الاغريق قـد أكدوا الناحية الروحية وسعوا للوصول الى النتائج التربوية بخلق بيئة ثقافيـة قوامها الفن والدين والحفلات والتمثيليات والحياة الحرة فى الأماكن العامة — فان جماعة الرومان قد أكدوا الميل الفطرى الى التقليد ورموا الى نتائج تربوية من وضع مثل حيوية محسوسة وشخصيات مجسمة يحذون حذوها . ومع أن البيداجوجى أو المربي الملهم عند جماعة اليونان كان يقوم بالدور أو الوظيفة نفسها ، فان هؤلاء المربين كانوا يضبطون السلوك ويوجهونه . ونظرا لأن معظمهم كان من طبقـة العبيد فعنصر التقليد يكاد يكون معدوما . وكان على الشاب الرومانى أن يصير تقيا ، ووقورا ، محترما ، شجاعا ، فيـه رجولة وحزم وأمانة ، وذلك بتقليـده المباشر لوالده وللشخصيات الرومانية القديمة كما هو ظاهر فى خرافاتهم وأقاصيصهم التاريخيـة وللأشخاص الممتازين الذين يرونهم ويظهرون أمامهم فى الشارع وعلى منصة الخطابة .

وبينما نجد هذا التقليد عند الرومان يمتاز بانعدام عنصر الحرية أو بأنه أقل منه عند الاغريق ، فاننا لا نجده من نوع التقليد الشرقى الذى ينقل بنصه وفصه . فقد كان التقليد لنماذج حية لا لمثل ميتة ولا لعادات ميتة قديمة ورثت من أزمنة توغلت فى القدم بحيث أصبحت عديمة المعنى بالنسبة للمقلد . وبالرغم من أن الرومان كانوا يميلون الى الناحية التقليدية فى عمل الأشياء فقد كان أهم شيء عندهم وضع المبادىء ممثلة فى قوانين تفسر فى كل جيل لتؤدى حاجة الحضارة وحاجة الناس الذين اتصلوا بهم وزاد احتكاكهم بهم .

وهناك ناحية أخرى اختلفت فيها التربية الرومانية عن الاغريقية ، فقد كانت التربية طريقة تعليم بالعمل أكثر من أن تكون طريقة تعليم بالتلقين :: فقد كان المتعلمون يقومون بأعمال معينة ليتعودوا بعض العادات الحسنة المقبولة . ولقد تلا هذه المرحلة عند الاغريق مرحلة أخرى هى مرحلة التعليم بالتلقين لكى يبنوا أو يؤسسوا هذه العادات على أسس عقلية : وهذه الطريقة لم يجعلها الرومان جزءا من تربيتهم — هذا ومع أنهم قد اقتبسوا فى العصور الأخيرة عادة الاغريق ، فان هذه لم تكن عادة وطنية عامة بينهم جميعا ولم تصبح جزءا أساسيا من عملية التربية لديهم ، ولم يعم استعمالها حتى العصر الامبراطورى .

على أن هناك خلافا جوهريا بين طريقة العمل لدى الاغريق وبين مثيلتها عند الرومان . فقد كان الطفل الاغريقى يتدرب فى المدرسة على الألعاب الرياضية وعلى الرقص لكى يصل الى التناسق والرشاقة الجسمية والى الاتزان الخلقى ، فكان يتعلم كيف يلعب بالقيثارة وكيف يردد أشعار هومر مع فرقة موسيقية ، وكان هدفهم الأساسى من ذلك هو ايجاد انسجام الروح . أما الرومان فقد كانوا لايعترفون بالألعاب الرياضية أو بالرقص أو الموسيقى أو الأدب ومايشبهها باعتبارها مظاهر للكفاية . وفى الحقيقةكان الولد الرومانى يكتسب بطريق اللعب نموا جسميا الى حد ما ، ولكن لم يكن ذلك بطريقة منظمة . ولم تكن هناك ملاعب خاصة للرياضة ، ولكنهم كانوا يمارسونها فى الحقول والمعسكرات ، وكانوا يتمرنون على استخدام السلاح . وكانت تربية الشبان على أى حال تتم على الأعمال سواء بالانتماء الى الجيش أو العمل فى الحقل أو الاشتغال بالسياسة أو بالاشتراك الفعلى فى الأعمال التى كانوا يطالبون فيما بعد بالقيام بها باعتبارهم مواطنين صالحين . من هذا يتبين لنا خواص التربية العملية بمعنى التمرين على الأعمال نفسها التى سيتولاها الشاب فيما بعد بدون نظر الى التدريب أو التعليم فى بعض نواحىالنشاط التى امتازت بها التربية اليونانية الحرة وهى النواحى التى لها قيمة ثقافية لأنها تغرس فى نفوس الأطفال أصول رجولة أتم وأكمل .

تنقسم التربية الرومانية الى دورين عظيمين . فأما الأول فكان رومانيا بحتا ، وأما الآخر فقد ظهر فيه التأثير الاغريقى وفيه أصبحت التربية خليطا . وهذا التغير يشبه كثيرا الانتقال الى العصر الحديث فى التربية الاغريقية ، ولكن نظرا لما امتاز به الخلق الرومانى من ثبات ، فان هذا التغير كان تغيرا تدريجيا أكثر منه فى بلاد اليونان ، وقد أثر فى عامة الشعب بنسبة أقل من تأثيره هناك . وقد كان الأثر اليونانى ملحوظا أولا فى بعض النواحى كالدين ، والى حد ما فى القانون . ويلاحظ أنه كان من التقاليد زيارة أعضاء مجلس العشرة لليونان قبل وضع قوانين الاثنتى عشرة لوحة سنة ٤٥٠ ق.م. وقد أخذوا عن الاغريق كذلك الحروف الكتابية فى عصر مبكر جدا : ولكن لم يحدث أى تأثير عميق من الناحية الاجتماعية أو التربوية الا قبيل منتصف القرن الثانى قبل الميلاد . الا أنه بعد هذا التاريخ يمكن أن تقول ان المثل العليا الاغريقية أصبحت لها السيادة فى ميدان التربية وفى التعليم الشكلى . ويرجع سبب هذا النجاح النسبى فى هذه الناحية الى أن روما لم تكن لها نظم تربوية خاصة بها . وهناك أدلة كثيرة على هذا التغيير . وقد جعل الأستاذ «لورى Laurie » سنة ١٤٨ ق.م حدا فاصلا بين العصرين — وهى السنة التى مات فيها «كاتو Cato » الذى كان من أشد المعارضين لنمو الأفكار والعادات الاغريقية — وقد يتخذ البعض سنة ١٤٦ ق.م السنة الفاصلة بين العصرين وهى تاريخ فتح الرومان لبلاد اليونان وقد نقل فيه الفاتحون الى رومية الأدب والعلماء بل المكتبات الاغريقية على أن سنة ١٦١ ق.م لها نفس الأهمية لأنه فى ذلك التاريخ قرر مجلس الشيوخ طرد الفلاسفة وعلماء البيان من روما . وترينا هذه الأحداث الثلاثة أن النصر لم يتجاوز حد البدء فقط ، وأن سيادة النظم التربوية اليونانية ومعاهدها لم تتم الا فى عصر الامبراطورية حوالى سنة ٣١ قبل الميلاد . واذا أردنا أن نبحث عن شخصية تمثل الحد الفاصل بين العهدين . فلن نجد أهم من « شيشرون (١٠٦ — ٤٣ ق.م.) » فقد كان أول رومانى ظهرت شخصيته وعظمته بطريق الخطابة . واذا أردنا تاريخا معينا ، كانت سنة ٥٥ ق.م

أكثر السنين ملاءمة لأنها هى السنة التى نشر فيها « شيشرون » كتابه عن الخطابة ، وقد كان ذلك أول عمل قام به رومانى وتجلى فيه أثر المثل العليا الاغريقية .

وينقسم كل من هذين العصرين الأساسيين قسمين فرعيين ، وبذلك تنحصر عصور التربية الرومانية فى أربعة عصور هى :—

أولا — عصر التربية الرومانية الأولى ٧٠٣ ق. م — ٢٥٠ ق.م .

وقد سادت فى هذا العصر جميع مميزات التربية الرومانية . فقد كان المنزل هو المدرسة الأولى ، فكانت الأم تتعهد الطفل ثم اذا أصبح غلاما تعهده أبوه ، وقد كان المنزل هو المدرسة الوحيدة . وكان الغلام يصاحب أباه الى العمل — الخاص والعام — وكان يصاحبه أيضا فى الشارع ، وفى منصة الخطابة ، وفى المعسكر ، بل فى كل مكان . وكانت التربية خلقية ، والنظام قاسيا ، والمثل العليا جامدة شديدة . وقد كان كل ماعنـــدهم من عناصر الأدب الداخل فى عملية التربية متصلا بالمهـــام والترتيلات الدينية حيث كانوا يتعلمون الأناشـــيد الدينية والأغانى القومية ، وكذلك كل مايتعلق بقوانين الاثنتى عشرة لوحة . ولقـــد استمرت هذه القوانين الأساسية للجمهورية التى اتبعت سنتى ٤٥١ ، ٤٥٠ ق.م أساسا للمجتمع الرومانى مايقرب من ألف عام . وقد كانت هذه القوانين فى وظيفتها العامة تشبه « ليكرغوس » ولو أنها لم تعالج المسائل التربوية بقدر ما عالجت سلطة الأب وحقوق الملكية والحقوق الدينية والواجبات السياسية والحربية وغيرها من الموضوعات المشابهة . ويمكن أن نعتبر هذه القوانين بمثابة الأساس الذى قام عليـــه المجتمع الرومانى ،ومن ثم شملت المثل العليا للحياة التى شكلت أهداف التربية المحسوسة . أما العلاقة بين القوانين وبين التربية فى معنـــاها الضيق فتتلخص فيما يأتى :

أولا — تحديد ســـلطة الوالد على ولده ، وواجبـــاته فيما يختص بتربيته .

ثانيا — ضرورة حفظ كل ولد للقوانين كما نشرت فى دار الخطابة ، وفهمها فهما تاما . وقد ظلت هذه العادة متبعة عدة أجيال . وقد كان لهذه العادة أثر لايستهان به فى التدريب العقلى ، ولو أن ميزتها العملية قد جعلت أثر مثل هذا التدريب يختلف تمام الاختلاف عما كان يكتسبه الصبي اليونانى من المامه بأشعار هومر مثل ذلك الالمام .

وفى أخريات هذا العصر ، اهتمت المدارس الأولية بتعليم مبادىء القراءة والكتابة والحساب . وبعد ادخال قوانين الاثنى عشرة لوحة بقليل ، ورد ذكرها فى قصة فيرجينيا التى قيل ان أحد أعضاء مجلس العشرة اليونانى أخذها من احدى هذه المدارس . وسواء أكانت هذه حقيقة أم خرافة فان هذه المدارس ظهرت قبل نهاية هذا العصر بكثير وأكملت التربيــة المنزلية بتعليم المواد الشكلية . وكانت هذه المدارس الأولية تعرف باسم Ludi [1] وهذا الاسم يدل دلالة واضحة على أن وظيفة هذه المدارس كانت وظيفة تكميلية ، وأنها لم تكن أساسية فى التربية الحقيقية للشاب الرومانى . وقد كانت هذه المدارس ذات طابع خاص ، وكانت تقام فى بعض المنازل الخاصة أو فى زاوية لايتردد عليها أحد ، أو فى ردهة معبد أو فى بناء عام . وحتى فيما يتعلق بتعليم القراءة والحساب فقد كانت هذه المدارس تتبع طريقة مخالفة للطريقة المنزلية .

ثانيا — عصر ادخال الثقافة والمدارس اليونانية

يمكن أن نعتبر الفترة الواقعة بين منتصف القرن الثالث ومنتصف القرن الأول قبل الميلاد فترة انتقال تغلغلت فى أثنائها العادات والمثل العليا الاغريقية :: وقد وافقت هذه الفترة عصر التوسع فى شبه جزيرة ايطاليا . ويلاحظ أنه قبل ذلك التاريخ كانت روما مجتمعا محليا ، ثم أصبحت من بعــده امبراطورية ، فكان لابد أن تكتسب ثقافة عالميــة

---

(١) هذه الكلمة مشتقة من Ludus بمعنى لعب أو رياضة بدنية ، ومن معانيها الإهمال أو الترك ، وتتضمن الكلمة الإغريقية Scholé بمعنى مدرســة ، مثل ذلك المعنى فى الأصل إذ أن معناها الأصلى الاستجمام أو الفراغ من العمل Leisure — المؤلف

Cosmopolitan . وفى مستهل هذه الفترة الانتقالية ، كانت المدارس الأولية — التى كانت تسمى أيضا مدارس الأدباء — قد ازدادت زيادة كبيرة وأصبحت تعرف أيضا باسم مدارس علماء اللغة Gramnatists وهذا التغير يدل دلالة قاطعة على أن التطور كان يأخذ مجراه . وفى أوائل هذا العصر ، قام « ليفيوس أندرونيقوس Livius Andronicus » (٢٨٤ — ٢٠٤ ق.م.) بترجمة « الأوديسة » الى اللاتينية ، وسرعان ما أدخل هذا الكتاب وعم استخدامه فى هذه المدارس ، فزاد فى موادها الأدبية حتى بلغت درجة لم تبلغها من قبل ، وتبع هذا سرعة الترجمة من اليونانية ، وأخذ الأدب اللاتينى ينهض . وقد أحدث هذا التقدم فى الأدب تقدما أساسيا فى التربية ، فظهرت المدارس الثانوية التى تختلف عن المدارس اللاتينية المعروفة باللبدو Ludus وتعد أرقى منها . على أنه من الصعب أن تقرر التاريخ الذى أنشئت فيه هذه المدارس . وقد كان « أندرونيقوس Andronicus » اليونانى السابق الذكر ، عبدا جيء به الى رومية من موطنه فى جنوبى ايطاليا حوالى سنة ٢٦٧ ق.م ، وبعد أن أصبح حرا وأطلق سراحه ، قيل انه تولى تدريس اليونانية واللاتينية . وكان « انيوس Ennius (٢٣٩—١٦٩ ق.م) » مؤلفا يونانيا ومترجما ، وقد عهد اليه بمثل ذلك العمل . وقد ذكر لنا بلوتارك شخصية أخرى هو « سبيريوس كارفيليوس Spurius Carvilius » الذى كان أول من افتتح مدرسة فى روما سنة ٢٦٠ ق.م ، وليس هناك من شك فى أن بلوتارك كان يقصد أول مدرسة ثانوية . ومن المحتمل أن هذه المدارس لم تكن تعلم أكثر من بعض المعلومات المتعلقة بالأدب اليـــونانى وذلك بطريق الترجمة لأقلية مختارة ، وكذلك بعض المعلومات المحدودة الخاصة باللغة الاغريقية ، ولذلك لايمكن أن نقول بأنهم أسسوا مدارس بمعنى الكلمة . ويذكر لنا « ستنيوس Suetonius » عن « كراتيس الملوسى Crates of Mallos » السفير الاغريقى فى رومية ، أنه قد حدث له حادث يؤسف له وهو سقوطه فى بالوعة . فاستبقى لذلك فى رومية ،

وكان أول مدرس اغريقى هنــاك ســنة ١٥٧ ق.م . وقــد افتتح سوتفيوس Suetonius كتابه المسمى « حيــاة عظماء اللغــويين Lives of Eminent Grammarians» سنة ١٤١ ق.م بما يأتى :

« لم يكن علم اللغة فى قديم الزمن محبوبا فى رومية ، فقد كان فى الحقيقة قليل الفــائدة فى المجتمع الرومانى حين كان النــاس مشغولين بالحروب الدائمة ، ولم يكن لديهم وقت كاف لتنمية الفنون الحرة . وقد كان رجال العلم الأوائل هناك اما شعراء واما خطباء يعتبرون أنصاف اغريق » ثم ينتقــل من هــذا الى أن يذكر أن « Livius & Ennius» كانا من أوائل هؤلاء . وأن« Crates» كان أول مدرس لعلم اللغة هناك . وقد قدم « Ennius » الى رومية سنة ٢٠٤ ق.م ، أما «Crates» فقد قدم سنة ١٥٧ ق.م. ومهما يكن من شك فى منشأة هذه المدارس ، فمن المؤكد أنه بانتهاء هذه المدة التى حددها «Suetonius» لأول مدرس يعلم اللغة كان يعلم بالمدارس التى من هذا النوع معلمون يختلفون عن هؤلاء الذين كانوا فى المدارس اللاتينية الأولى . وقد كانت هذه المدارس كثيرة لأنه فى سنة ١٦١ ق.م صدر قرار يقضى بأنه يجب أن يكون من المباح لجناب القاضى يوميونيوس بأن يتخذ الوسائل ويمهــد السبيل لعمل ما تتطلبه مصلحة الجمهورية ويستدعيه القيام بواجباته بحيث لا يسمح لأحد من الفلاسفة أو علماء البلاغة بالبقاء برومية .

ولقد أشار هذا القانون الصارم لنوع آخر من المدرسين أرقى من مدرسى علم اللغة . ويروى « سوتونيوس Suetonius (٧٩ ق.م) » أن مدرسى اللغة قاموا بتدريس الخطابة والبيان فى يوم من الأيام . وقد حدث هذا كثيرا فى عهد والده حتى ان بعض طلبة مدارس اللغة كانوا يخرجون من هذه المدارس وينقلون الى المحاكم مباشرة :- ولكن قبل أيام « سوتونيوس » هذا بكثير . بل قبل نهاية هذا العصر الذى نحن بصدده . ظهر الأثر اليونانى فى التربية الرومانيه وذلك بادخال مدارس الخطابة لاتمام الرسالة التى بدأتها المدارس الثانوية أو مدارس اللغة .

ولم يكن هذا التجديد بالمرغوب فيه ، ولم يكن أثره عاما وشاملا حتى العصر الامبراطورى ، وهذا واضح حتى فى الفترة التى ظهر فيها قليل من مشاهير الرجال الذين تعلموا فى مدارس الخطابة واستفادوا منها عمليا مثل «شيشرون ، بمبى ، القيصريوليوس ، مارك أنتونى ، وحتىأوغسطس» الذين قال عنهم « Suetonius » انهم كانوا أفرادا غير عاديين ، وقال أيضا ان الخطابة بدأت تظهر تدريجيا ، وأخذت فائدتها تظهر شيئا فشيئا ، وان هناك نفرا من الناس تخصصوا فيها ليدافعوا عن حقوقهم الشخصية ، ولينالوا بها الشهرة والصيت . وقد سادت فى هذه الفترة عادة ارسال الشبان الى مدارس البيان فى اليونان مثل شيشرون ، على أن ادخال مدارس البيان اللاتينية لم تكن متممة لمدارس البيان الاغريقية فحسب ، ولكنها أيضا وسعت من نطاق هذه التربية الشكلية اذ أنها أثرت فى عدد أكبر من السكان . وفى سنة ٩٢ ق.م صدر القرار الآتى :

« لقد علمنا أن هناك نفرا من الناس قد أدخل نوعا جديدا من النظام المدرسى حتى أن شبابنا قد انجذبوا الى مدارسهم ، وأن هؤلاء النفر قد أطلقوا على أنفسهم اسم « جماعة البيان اللاتينية » وأن شبابنا يضيعون أوقاتهم بصرف أيام طويلة معهم . هذا ولما كان أجدادنا وأسلافنا قد حددوا نوع المعرفة المناسبة لعقول أحفادهم ، ونوع المدارس التى يجب أن ينتظموا فى سلكها ، فنحن لا نقر هذه البدع الجديدة المخالفة لتقاليد أجدادنا وتعاليمهم ، وتبدو هذه البدع فى أعيننا مثلا سيئا ، ولذلك نرى أنه من الواجب علينا أن ننذر كل من يفتتح هذه المدارس ، وكل من يلتحق بها من أبنائنا بالسخط العظيم » .

على أن وجه الشبه بين هذه الحركة وموقف العناصر الرجعية فيها ، وبين مثيلتها فى العصر اليونانى عظيم جدا . ومع ذلك فمن الواضح جدا أنه طيلة هذه الفترة سادت المثل العليا الرومانية القديمة ، وأن عملية التربية استقرت فى البيت لا فى المدرسة :— ونحن اذا استثنينا مدارس Ludus وما كان لها من أثر . وجدنا أن أثر المدارس الجديدة كان محليا

ولم يتعد العائلات الراقية . والبيان الذى أدلى به الامبراطور « مارك أوريليوس Marcus Aurelius » عن التعليم والتربية فى عصره — فى القرن الثانى الميلادى — يرينا الى أى حد تغلغلت الآراء القديمة وأثرت حتى فى آخريات العصر الامبراطورى .

ثالثا — العصر الامبراطورى — عصر التربية الرومانية الهلدنية :

فى هذا العصر الذى يمتد زهاء ثلاثة قرون ، قرن منها قبل الميلاد وقرنان بعده ، حاول الرومان أن يقتبسوا بعض الشىء من معين الثقافة اليونانية ومن مظاهر نشاطهم ومن فرديتهم ليمزجوه بحياتهم الرومانية القديمة . وربما لم يحدث هذا من قبل بل ربما لم يحدث فى أى وقت من الأوقات أن جماعة من الناس حاولوا محاكاة الحياة العقلية التى يحياها الآخرون . ولقد استطاع الرومان بما عرف عنهم من شجاعة أن يجعلوا هذا من الممكن دون أن يتخلصوا من مميزاتهم ، بل لقد أدخلوا بعض التعديلات المناسبة على الأفكار اليونانية ، وعلى خواص تربيتهم . فلم يصل الرومان قط فى عبقريتهم وعقليتهم وعالميتهم مبلغ ما وصل اليه اليونانيون ، ولكنهم نجحوا فى التغلب على المظاهر الخارجية ، وفى أحسن أحوالهم قد تمكنوا من اكمال شكل الأدب . وفى أواخر أيام الامبراطورية كانت حياتهم العقلية وآدابهم وتربيتهم قد رجعت الى شكلها الرومانى الصرف ولم يعد لها قيمة مطلقا .

على أن الوسائل العامة التى بها استقى الرومان الثقافة اليونانية ترجع الى أنهم اقتبسوا نظمهم التربوية وكونوا منها نظاما لم يصل اليونان أنفسهم الى تكوينه فى يوم من الأيام .

مدارس الأدباء :

لقد ارتقت هذه المدارس نوعا ما فى هذا العصر ولو آن تفاصيل أعمالها ليست معروفة لدينا بالضبط . ولم تحاول هذه المدارس الأولية — حتى هذا العصر — أن تدرس أكثر من مبادىء القراءة والكتابة

والحساب . ولما كانت القراءة فى مدارس اللغة تعتبر من الفنون الجميلة ، كان من المحتمل جدا أن الطفل الذى يحسن القراءة العادية ينقل مباشرة الى مدرسة أرقى . وفى أيام شيشرون نجد أن قوانين الاثنتى عشرة لوحة قد اختفت واستبدلت بها « الأوديسة » اللاتينية أو قطع من الأمثال الخلقية الشعرية . ونحن اذا استثنينا بعض الأشياء التى ذكرت فى « هوراس » وجدنا أن المربى اليونانى كان يقوم بوظيفة الأب فى رعاية الطفل رعاية مباشرة . ولقد أظهر الرومان عناية بالغة بانتقاء «البداجوج» أكثر من جماعة اليونانيين . ومما يدل على أنهم لم يكونوا جهلة ، ماقام به « Palœmon » مؤلف احدى الرسائل العلمية القديمة على « النحو اللاتينى » وقد كان أول من أظهر التصريفات الأربعة ، وكان أستاذا لكونتيليان أحد مشاهير الرومان فى هذه الأيام ، وقد تمكن من الالمام بمبادىء الأدب عندما كان بيداجوجا يحضر دروس أستاذ علامة فى المدرسة .

وقد كانت أمثال هذه المدارس شائعة جدا ، وقد كانت تقام فى حجرة أو تحت ظل شجرة أو فى حظيرة بل فى الهواء الطلق . ولما لم يكن هذا النوع من التربية اغريقيا ، لم يقابل بأية عناية مطلقا ، ولم يقابل مثل هؤلاء المدرسين بأى تقدير .

مدارس اللغة

لقد اكتسبت هذه المدارس الآن نظاما تربويا واضحا فى طريقة خاصة ونظام ثابت . وقد أصبحت معضدة من الشعب وكانت هذه المدارس على نوعين هما :

١ — مدارس لتعليم اللغة اليونانية .

٢ — مدارس أخرى لتعليم اللغة اللاتينية .

وقد أوصى « كونتليان » بالذهاب الى المدارس اليونانية أولا وتعلم لغتها . أما مدارس اللغة الثانوية فقد كانت فى كل مدينة من مدن

الامبراطورية ، وظلت هذه المدارس البقية الباقية من نظام المدنية الوثنى حتى بعد أن قضى البرابرة على الحضارة الرومانية . وقد كان أهم عمل فى هذه المدارس هو دراسة علم اللغة ، وقد كان هذا العلم يشمل أشـياء أكثر من تلك التى يشملها فى يومنا هذا . فقد كان يشمل دراسة العناصر اللغوية ومنتجات الأدب واللغة . وقد كانت هذه المدارس فى جوهرها مدارس للأدب ، وقد كان المدرس يطلق عليه اسم الأديب Literatus كما كان يطلق عليه اسم اللغوى Grammaticus وقد كانت فكرة الأدب عند «Quintilian» أوسع من معناها اليوم لأنها كانت تشمل مايخرجه المؤرخون والكتاب من العلماء والشعراء . ولقد كتب « فرو Varro (ولد سنة ١١٦ ق.م) » العالم الرومانى فى عصر شيشرون ، عن الفنون الحرة السبعة وهى قواعد النحو والبيان والمناظرة والحساب والهندسة والموسيقى والفلك . هذا بالاضافة الى ماكتبه عن الطب وفن العمارة اذ قد اتسع نطاق العلم أمام الرومانى وقد أصبح مثيلا لنظيره لدى اليونان . ومن المؤكد أن الرياضة والموسيقى ومبادىء المناظرة قد أدخلت الى المدارس اللغوية . وقد سبق أن لاحظنا أن هذه المدارس اعتدت على اختصاص مدارس البيان . وقد استمر هذا الاندماج حتى عصر متأخر من عصور الامبراطورية . ويمكن أن نلحظ أن الطـابع العملى الذى امتازت به الحياة الرومانية لم يختف من هذه المدارس . وهكذا كانت فائدتها ووظيفتها تختلف عند الرومان عنها عند الاغريق . فلم تدخل فى مناهجها الألعاب الرياضية أو الرقص . اذ كانت الألعاب تتصل بالتدريب العسكرى ، أما الرقص فكان يمارس فى المنزل . على أن الاتجاه العملى للعقلية الرومانية ، والنزعة القانونية ، والطبيعة المنظمة ، ظهرت بجلاء فى مدارس اللغة . وقد كانت هـذه المدارس يظهر فيها النشاط التربوى على أشده ، وكان ذلك من أعظم مميزاتها . وقد وضعت قواعد اللغة اللاتينية قديما أيام الامبراطورية ، ولو أن الشكل النهائى الذى وضـع لهذه المـادة لم يكن الا من عمل دوناتوس Donatus فى القرن الرابع ، وبرسكيان Priscian فى القرن الخامس .

وقد أمدنا كونتليان Quintilian بفكرة عامة عن أعمال هذه المدارس ، فقد كان المدرس يقرأ مختـــارات مطولة من كلام الشعراء والمؤرخين وفى مقدمتهم « هومر اللاتينى » ، « فرجيل » ، « هوراس » . وقد وضعت الشروح لكل من المادة والناحية الأدبية . وقد بذلت عناية خاصة بالقراءة الشفوية كبداية للتدريب على الخطابة ::— وقد صحب هذا تمرين على الكتابة الانشائية والشعر وتقسيم الموضوع الى فقرات . والنوع الذى شاع استخدامه فى التمرينات هو تعيين موضوع من قطعة مقتبســـة ، أو من حكمة لبعض الكتاب ليكون أساســـا لمقال أو لموضوع انشائى . ويرى الأستاذ جوليان أن مثل هذا المقال كان يشمل العناصر الآتية :

١ — تقريظ للمؤلف A panegrie upon the author

٢ — توسيع لفكرته .

٣ — شرح ودفاع عن المبادىء التى تنطوى عليها الفكرة .

٤ — اقتباسات تثبتها أو حوادث تبينها .

٥ — نصائح عملية .

ولقد ظل الهدف الذى ترمى اليه مدارس اللغة مخالفا كل المخالفة لمدارس الخطابة . ففى مدارس اللغة كان الهدف هو اتقان اللغة وتصحيح العبارات فى القراءة والكتابة والكلام ، وذلك عن طريق قراءة ما كتبه مشاهير المؤلفين من اليونان والرومان . وهكذا نجد أن التربية الأدبية التى ارتقت على يد الاغريق الى أن أصبحت أعظم شكل من أشكال التربية الحرة قــد تقدمت على يد الرومان أيضا فى اتجاه عملى لاعداد الفرد لحياة العمل .

مدارس البيان :

قد كانت هذه المدارس هى أسمى ما وصلت اليه هذه التربية الأدبيه العملية . وقد كانت هذه المدارس التى تشبه مدارس السوفسطائيين ،

أو مدارس البيان الاغريقية ، تعد الفرد للحياة المباشرة فى روما ، وبذلك لم يقبل عليها الا من استوثق من أنه سيكرس نفسه وحياته للصالح العام فقط . وفى ابان العصر الامبراطورى الأخير ، صار مثل هـــذه الحياة من أهم ما تمتاز به طبقة الشيوخ عندما ازداد عدد هذه الطبقة فشمل أفرادا كثيرين ليس لهم من مميزات سوى عطف الامبراطور أو بعض كبار الموظفين ، أو امتلاك ثروة تمكنهم من الحصول على امتيازات تعفيهم من التزامات الشخص العادى . ومن ثم نمت التربيـــة البيانية وانتشرت فى أثناء قرون الامبراطورية على الرغم من أن التحمس للبلاغة الخطابية حبا فى الحرية قد انتهى .

ولقد كان لفن الخطابة أهمية عظيمة وأثر دائم فى رومية أكثر مما كان لها فى بلاد اليونان . فبينما نجد أن الاغريق كانوا يجدون مجالا لميولهم العقلية فى مدارسهم الفلسفية ، وفى دياناتهم الجديدة ، نجد أن الرومان وجدوا فى فن الخطابة التطبيق العملى لكل مظهر من مظاهر الثقافة الراقية التى راقت فى نظرهم . وطبقا لما أوضح شيشرون فى كتابه « فن الخطابة » يجب أن يكون للخطيب ما للفيلسوف من معرفة بالأشـــياء وبالطبيعة البشرية . ولكن يجب أن يكون لديه أيضا قدرة على جعل هذه المعرفة ذات فائدة عملية يؤثر بها فى زملائه بطريق الخطابة . فالمقدرة الخطابية لدى الرومانى ، كانت تمثل الطرق المختلفة التى يستطيع بها الرجل المتعلم فى العصور الحديثة أن يستغل معلوماته لخدمة زملائه . ولا يدل هذا على أن فكرتهم عن التربية كانت ضيقة ، ولكن المجتمع الرومانى لم يكن يسمح الا بالقليل من الوسائل التى يمكن بها استغلال المقدرة الفكرية فى مهام الحياة العملية . وقد كان كبار المحاربين فى هذا العصر من كبار الخطباء ، وربما كانوا كذلك لمقدرتهم الخطابية . ولقد كان الخطيب أعظم من الفيلسوف لأن المقدرة الخطابية تستلزم الثقافة الفلسفية . وقد كان الخطباء حينئذ يقومون بالوظائف التى تقوم بها فى أيامنا هذه منصات الخطابة والصحافة والمحاماة والمناظرات القانونية ، بل الجامعة . ومن

ثم كانت الخطابة المثالية فى أفضل حالاتها وظيفة عظيمة ، ولم تكن وظيفة مصطنعة شكلية ضيقة الحدود الا اذا نظرنا اليها حين تحقق أغراضها فى الحالات العادية .

وكانت التربية فى مدارس البيان تبدأ فى سن الخامسة عشرة عندما يبدأ الطفل فى ارتداء زى الرجال . فاذا قدر للشاب عمل اجتماعى ، دخل مدارس البيان لاتمام دراسته اللغوية التى بدأها فى المدارس الثانوية . وتتوقف المدة التى يقضيها الشاب فى هذه المدارس على ميوله ومقدرته ، وعلى المدرسة التى التحق بها .

وكان النظام المألوف الذى تسير عليه المدرسة فى الغالب يشمل الخطابة والمناظرة ، وكثيرا ماذكرت موضوعات المناظرات لاسيما فى كتابة النقاد الساخرين :: ومن بين هذه الموضوعات « هل كان هانيبال محقا فى بطئه أمام أسوار روما ؟ وهل يطلق سراح الرقيق أو يعتق حين يصل الى الأراضى الرومانيـــة اذا كان ســيده قد طوق جيده بطوق من الجلد أو الذهب[1] ليسهل عليه سبيل الهرب ؟ واذا اشترى أجنبى السمك الذى سيخرج فى شبكة الصياد ، ثم طرح الصياد شبكته وجذبها من الماء فوجد فيهـا صندوقا مملوءا بالجواهر ، فهل تكون الجواهر ملكا للأجنبى ؟ »

وبالبحث فى هذه المشكلات وما يشبهها ، ومن بعض نقط فى القانون الرومانى أو المذاهب الأخلاقية ، كان الرومانى يتدرب على الخطابة ويعد نفسه لها .

ومدرسة البيان — فى أحسن أشكالها — اشتملت على أكثر من مجرد الاعداد للمناقشة . ونحن اذا أخذنا برأى « كونتليان » عرفنـا أن مدارس اللغة كانت تعد الطفل اعدادا أدبيا ، وأن مدارس البيـان بدورها كانت تعلم الطفل الموسيقى والحساب والهندسة والفلك والفلسفة .

---

(١) كان المتبع أن يطوق الشاب الرومانى الحر بهذا الطوق ليكون دليلا على حريته .

ويعارض « كونتليان » من يقول ان دراسة مواد كثيرة كهذه كانت عديمة الجدوى . وكان يرى أن العقل الانسانى يستطيع أن يتعلم أشياء كثيرة فى وقت واحد وأن لدى الخطيب دون غيره ، المقدرة على ذلك . ويعد « كونتليان » الصفات المكونة للخطيب فيما يأتى : « يجب أن يكون ملما بالأشياء وذلك بطريق المامه بالأدب ، وأن تكون مفرداته اللغوية غزيرة ، وأن يكون له قدرة عظيمة على اختيار الألفاظ ، وأن يكون على علم بالانفعالات الانسانية وبكيفية استثارتها ، وأن يكون فى أخلاقه رشاقة واستقرار ، وأن يكون له ذاكرة قوية ، ودراية بالتاريخ وبالقانون ، وقدرة على حسن الالقاء . والى جانب ذلك كان يرى أنه لايستطيع أن يكون خطيبا مجيدا الا من كان رجلا مستقيما قبل كل شىء » ذلك هو المثل الأعلى الذى ينشده مدرس يعتبر من أعظم المدرسين نجاحا ، وشخص يعتبر من أعظم رجال التربية .

المكتبات والجامعات عند الرومان

يمكن اعتبار التربية العالية بمعناها الأعم فى روما تقليدا لما كانت عليه فى بلاد اليونان . وقد تكونت مكتباتهم فى أول الأمر من الغنائم والأسلاب التى ظفروا بها من اليونانيين . كما كانت الحال بالنسبة لكبار المربين الذين كانوا فى الأصل عبيدا أو مهاجرين من بلاد اليونان عقب الغزو الرومانى . وقد أحضر الحاكم « بولوس اميليوس Paulus Aemilius » فى تمام سنة ١٦٧ ق.م أولى هذه المكتبات . ونهج على منواله « سولا Sulla » وغيره من الحكام . أما « أوغسطس Augustus » فقد أنشأ مكتبتين عامتين . وخلال العصر الذهبى للأدب اللاتينى ازدادت الكتب وتعددت المكتبات وتقدمت الثقافة تقدما كبيرا . وكانت المكتبة التى أنشأها « فيسباسيان (٦٩ — ٧٩ م) » فى هيكل السلام بعد حريق « نيرون » هى النواة التى نشأت منها جامعة روما . وفى عصر « هادريان (١١٧–١٣٨ ميلادية) » ومن جاء بعده من الأباطرة الذين اهتموا بالأدب والتربية ، نمت تلك الجامعة وترعرعت وسميت باسم « أثينيوم Anthenoeum »

وبذلك أصبحت شبيهة بجامعة الاسكندرية . ولقد اهتمت الجامعة بالقانون وبالفلسفة ، وكانت فى ذلك متبعة ماعرف عن الرومان من اتجاه عملى :: وكانت الفنون الحرة لاسيما اللغة والبيان ممثلة فيها فى اللغتين اللاتينية واليونانية . وفيما بعد أخذ الأباطرة أو على الأقل أحدهم وهو الاسكندر « سيفيروس Alexander Severus » فى تعيين مدرسين للهندسة وللرياضة والميكانيكا ، وكانت هذه المواد المختلفة تبين الاتجاهات التى اتبعتها الدراسة فى الجامعة ، ولكن كانت هذه الدراسة ينقصها البحث العملى أو التفكير الابتكارى . وقد عم هذه الدراسات نظام شكلى شبيه بالنظام المتبع فى المدارس الأولية أو النظام الذى وضعه اليونانيون .

وبينما عكننا القول بأن المدارس الثانوية ومدارس الخطابة انتشرت فى جميع المقاطعات فاننا لايمكن أن نقول مثل هذا بالنسبة للجامعات اذ لم تكن هناك جامعات رومانية شبيهة بمراكز الثقافة اليونانية التى كانت منتشرة فى الشرق بوجه عام وكانت واحدة منها فى الغرب فى Massilia (مارسيليا الآن) . وكانت اقامة المكتبات الرومانية فرصة مناسبة لظهور الجامعات ، وكان انشاؤها فى مدن الأقاليم أمرا نادرا . وقد وصف « بلينى الصغير Pliny the Younger » فى الكثير من رسائله تأسيس مثل هذه المكتبات وصفا تشتم منه رائحة النظام الحديث ، فقد قال ان تأسيس المكتبة لم يجعل منحة لمدينة الا اذا عملت البلدية على صرف منح سنوية للمتفوقين أو لمن يستخدم المكتبة ويستغلها استغلالا حسنا .

تشجيع الامبراطورية للمدارس

لقد ازداد عدد المدارس خلال العصر الامبراطورى حتى أصبح لكل مدينة فى المقاطعة مدرسة ثانوية ومع ذلك لايمكن أن نقول أن هناك نظاما تربويا سائدا . ولم يكن هناك اشراف حكومى على هذه المدارس ولم يكن هناك أيضا عنصر جبرى فى انشائها ، ولا انسجام فى صفاتها العامة ، ولكن لما كانت الحكومة — الامبراطورية أو البلدية — تعمل

على تشجيع هذه المدارس ، فقد الكثير منها صبغته الخاصة ، وبهذا المعنى يمكن القول انها كونت فيما بينها نظاما عاما الى حد ما .

وقد ساعد على نمو جامعة رومية ذلك النظام الذى وصفه «سوتونيوس Suetonius » والذى أدخله « فيسباسيان Vespasian » والذى بمقتضاه دفعت مرتبات مدرسى المدارس الثانوية ومدارس الخطابة من خزانة الدولة . وقد زاد فى هذه المبرات الامبراطور « هادريان » ومن أعقبه من الأباطرة . وكان الامبراطور « أنطونيوس بيوس Antoninus Pius » هو أول من نظم هذه المبرات التعليمية ، وقد منح مدرسى المدارس الثانوية وعلماء البيان والفلاسفة ، الكثير من الامتيازات التى كان يتمتع بها كبار رجال الدولة ، كما أعفاهم من بعض الواجبات المفروضة عليهم كالاعفاء من الضريبة المحلية وضريبة الجيش وواجبات الخدمة العسكرية . ولما تمادى هؤلاء فى استغلال الامتيازات التى أعطيت لهم الى أقصى حد ممكن ، اضطرت الحكومة الى وضع حد لها ، وبذلك لم يستمتع بتلك الامتيازات الا فئة قليلة . ويختلف عدد المدرسين من اللغويين والسوفسطائيين ورجال البيان من خمسة فى عواصم المقاطعات الى ثلاثة فى المدن الصغيرة . وفى عهد قسطنطين والأباطرة من بعده ، أصبحت هذه الامتيازات هى الأسس التى قامت عليها الامتيازات التى منحت لرجال الكنيسة . وقد نهج قسطنطين نهج أسلافه نحو مدرسى عصره ، ففى قوانين سنة ٣٢١ وسنة ٣٢٦ وسنة ٣٣٣ ثبت الحقوق السابقة التى اكتسبها المدرسون ، وأعفاهم كذلك من كل ماتفرضه عليهم الحكومة المحلية والمركزية من التزامات ، بل سمح لهم باعتلاء مناصب الحكام وأسمى مناصب الدولة ، وأصبح المدرسون وعائلاتهم بمثابة شخصيات مقدسة ، فكان كل من يلحق بأحدهم الاهانة أو الاعتداء يتعرض لأشد أنواع العقاب . وقد خطا الامبراطور « جراتيان Gratian » خطوة أخرى الى الأمام اذ ضاعف المبالغ التى كانت تحصل من أموال الادارات المحلية وخصصها لتشجيع المدارس . وظل أمر امداد المدارس بالأموال اللازمة

من اختصاص المجالس البلدية فترة طويلة بعد ذلك . وفى سنة ٣٧٦ أعد الامبراطور نفسه Gratian قائمة صحيحة بأسماء جميع المدرسين فى أنحاء الامبراطورية . وكان مدرسو البيان فى المدن الكبيرة يتناولون أربعا وعشرين قطعة من النقود ويتناول مدرسو النحو نصف هذا المبلغ . وبينما كان من يشغل المناصب الكبيرة فى هذه المدارس تختاره المجالس البلدية ، فقد كان للأباطرة الحق فى تعيين من يشغل هذه المناصب بل ادعى الامبراطور جوليان لنفسه حق الغاء كل التعيينات السابقة ، وفوض من قبله بعض القواد ليحققوا له هذه الرغبة ، فكان نتيجة هذا طرد المدرسين المسيحيين من المدارس . وفى عام ٤٢٥ م جعل الامبراطور «نيودوسيوس ، فالنتينيان » للحكومة وحدها حق الاشراف على المدارس ، وأعلن أن كل جماعة تحاول انشاء مدرسة خاضعة لنفوذها تكون عرضة لأشد أنواع العقاب .

كتاب التربية خلال العصر الامبراطورى

لم تكن لدى كتاب التربية فى هذا العصر فكرة عن العلاقة بين التربية المدرسية وحالة ماعليه الدولة من رفاهية . ولما كانوا لايعرفون العلاقة بين المشاكل الأساسية التربوية وبين مشاكل علم الأخلاق ، ونظرا لأنهم كانوا لايرون أى علاقة وثيقة بين وظائف التربية وبين الأخلاق العامة للحياة الاجتماعية ، لهذا كله لم يكن لآراء الرومان التربوية ذلك الاتزان الدائم الذى كان لليونانيين ، وذلك لأننا استقينا معلوماتنا عن التربية الرومانية من شذرات مشتتة هنا وهناك فى آدابهم مبتدئين من بلوتوس Plautus وكذلك أدباء القرن الأول والفترة الأولى من عصر المسيحيين أمثال هوراس . مارشال Martial ، جوفينال Juvenal ، سنكا ، سوتونيوس Suetonius ، تاكيتوس Tacitus ، بلينى Pliny ، ماركوس ، أوريليوس .

وكان « سنكا » هو الشخص الوحيد من بين هؤلاء الذين كانت آراؤه فى التربية قريبة من آراء الاغريق . وكان يعتقد بحق أن التربية ذات

اتصال وثيق بالحياة . ولكن آراءه كانت قليلة لاتعدو الملاحظات العابرة التى كانت على جانب كبير من الحقيقة ، ولانزال نذكرها الى الآن بالرغم من أنها لم تتعرض لمبادىء أساسية فى التربية . ومن أهم الحكم المأثورة عنه « يجب أن تتعلم للحياة لا للمدرسة » « من الأفضل أن تتعلم عن طريق التدريس » « ان الوصول الى النتيجة يكون بمحاكاة المثل العليا أسرع من أن يكون بطريق الوعظ والارشاد » .

وقد بحث فى التربية البيانية شيشرون وتاكيتوس وكونتيليان فى مؤلفاتهم عن الخطابة والخطيب ، واعتبروا الخطيب مثـلا أعلى للرجل المثقف . وقد اتفق الجميع على مايأتى :

أولا — ان الخطيب كرجل مثقف هو الذى يمكنه أن يستغل ذكاءه ومعلوماته استغلالا عمليا .

ثانيا — ان الخطيب أرقى من الفيلسوف وذلك لأن المقدرة الخطابية تستلزم الثقافة الفلسفية .

ثالثا — ان الخطيب يجب أن يكون له دراية بمبادىء العلوم المختلفة .

رابعا — ان الخطيب يجب أن يكون أولا وقبـل كل شىء رجلا مستقيما .

وكتاب « أسس الخطابة » لكونتليان هو الكتاب الوحيد الذى يعطينا فيه مؤلفه الرومانى صورة عملية كاملة عن التربية بجميع نواحيها ، وهو أول شرح علمى لمشاكل التربية الرومانية فى أضيق معانيها . وقد خصص جزءا عظيما من كتابه لاظهار أهمية الدراسات الأولية ، ومؤهلات الخطيب ، وطرق الدراسة اللغوية والبيانية — كما سبق أن قدمنا — وأخيرا تناول عددا عظيما من مشاكل التربية العملية . وقد بين أهمية التربية المدرسية العامة وفضلها على التربية الخاصة . وقد عاب الالتجاء الى استخدام القوة فى التعليم ، وأكد قيمة جعل الدراسة شائقة . وقد حدد الموقف الصحيح للمدرس ازاء تلميذه : وقرر أن الطبائع المختلفة

تحتاج لطرق مختلفة من العلاج وحث المدرس على دراسة ميول التلاميذ .
وأشار كوتتليان فى بحثه الى أهمية اختيار المدرسين ومايجب أن يكون عليه كل مدرس من كفاية . ومعظم أبحاثه نشرت كما هى الآن فى مجلدين كبيرين خصهما ببيان طريقته فى التربية من بداية تعلم الحروف الهجائية حتى دراسة الفلسفة فى النهاية ولتحليل الأدب الىعناصره المكونة له .
ومع أن هذا الكتاب يتناول طريقة التربية فى أحسن المدارس الرومانية ، ومع أنه كان يعتبر دستورا نموذجيا لارشاد المدرس ارشادا عمليا خلال العصور المتتابعة من عصور الحضارة الرومانية وخلال عصر النهضة الأوربية فليس فى وسعنا الا أن نكتفى فى صدد الكلام عنه بسرد الموضوعات العامة التى عرض لها على نحو ماذكر من قبل .

هذا ولم يكن كوتتليان أشهر كتاب التربية فحسب . بل كان أعظم المدرسين الرومانيين نجاحا . وكان فى طليعة رجال البيان الذين كافأهم « فسباسيان Vespasian » ورفعه معاصروه الىأسمىدرجات الاعتبار . ومع أن « كوتتليان » جمع ثروة كبيرة عن طريق اشتغاله بالتدريس ، فان الغرور لم يملأ رأسه . ولم يدع الكمال والعبقرية . وكان من عاداته وبخاصة فى مؤلفاته الأخيرة أن يجمع أحسن ماوصل اليه أسلافه من الأبحاث القيمة . ولهذا كانت رسالته هذه تستحق العناية والاهتمام باعتبارها ملخصة لآراء أسلافه . ومصورة للظروف الحقيقية التى أحاطت به ولكن فى أحسن حالاتها .

الفترة الرابعة — عصر اضمحلال الامبراطورية الرومانية

ليس لدينا تاريخ معين يحدد هذا العصر . فنجد مثلا أن « تاكيتوس Tacitus » كتب فيما كتب سنة ٧٩ م يشكو مر الشكوى من انحطاط التربية ، هذا بالرغم من أن «كوتتليان» كان يزاول مهنة التدريس فى هذا العصر . وأن الأباطرة كانوا قد بدءوا سياسة تشجيع التربية . فمن المحتمل اذا أن نقول أن شكلية عملية التربية ومادخل عليها من مسحة

صناعية فى ذلك العصر كان بمثابة انحلال فى نظر « تاكيتوس » . فاحلال الاعداد البيانى محل اعداد المواطنين ، كان بلا شك فى نظره اضمحلالا . وأما من حيث التربية الأدبية فليس هناك من شك فى أنها كانت فى أزهى عصورها حينما كان « تاكيتوس » يدون آراءه فى التربية . أو يمكن القول ان انحلال التعليم الأولى واللغوى والاعداد الخطابى لم يظهر الافى أواخر القرن الثالث وأوائل القرن الرابع . وحتى هذا الانحلال لم يتميز بمميزات خاصة ولم يكن نتيجة لأحداث معينة . وكان لانحلال التربية هذا أثره فى انحطاط المجتمع الرومانى الذى ظهرت بوادره فى القـرون الأخيرة للامبراطورية . ولذلك كان لزاما علينا أن نذكر بعض خصائصه التى كان لها هى نفسها أثر عظيم فى التربية .

انحلال المجتمع الرومانى

على الرغم من أن الامبراطور « كاراكلا Caracalla » قد منح فى سنة ٢١٢ م الجنسية الرومانية لكل مواطن فى الامبراطورية ، فقد صار هذا التميز من دلائل الاستعباد ولو أنه أرقى بقليل من الاسترقاق . وأفرد المواطنين الأحرار بتحمل جميع الأعباء التى تتطلبها معـاونة الحكومة الاقليمية من تجهيز الجيوش وكذلك معاونة الحكومة الامبراطورية . وتغير التشريع القديم الذى كان يقصد منه تحديد حقوق الرجل الحر وامتيازات المالك :: وأصبح الآن يحرم على الرجل التخلص من شرفه الموروث وهو تحرير الامبراطورية فاضطر المواطنون الأحرار الى الهرب من الواجبات المفروضة عليهم ، فكانوا يتلمسون الخروج من المـأزق بالالتحاق بالجيش أو الاندماج فى القبائل البربرية أو بين العبيد للعمل فى ضياع أعضاء مجلس الشيوخ أو فى الأديرة المسيحية وفى كل جهة من هذه الجهات كان يطارده رجال الامبراطورية وكان أقسى عقـاب يفرض على من يرتكب هذه الخطيئة أو مايشبهها أن تحط الدولة من قدره وتعيده الى حالته الأولى — حالة المواطن الرومانى الحر . وبعد أن يقضى عليه هذا القضاء ، يضطر الى أن يستأنف خدمة الدولة سنين طوالا

لكى يستعيد مركزه بين الطوائف الممتازة . وكانت مهنة التدريس اذ ذاك وسيلة من وسائل الهرب من الواجبات ، كما حدث لأوغسطسين نفسه ، كما أن الوظائف الدينية فى الكنيسة المسيحية كانت لبعض الأفراد وسيلة أخرى من وسائل الهرب ، ففى ذلك الوقت نشأت امتيازات الكنيسة . وقد وجد الكثير من الرومان مخرجا سهلا من هذا المأزق بالتنازل عن أملاكهم أو بالانتحار ، وبناء على ذلك انحطت منزلة تلك الميزة التى كانت تعد منذ قرون قليلة من قبل أعظم منحة يستطيع الانسان الحصول عليها فى حياته أى أن يكون مواطنا رومانيا حرا .

والآن نتساءل من أين أتى هذا الانحلال ؟

ليست الاجابة على هــذا السؤال بعسيرة فان الحكومة الملكية قد استبدت وجمعت السلطة فى يدها وكونت أداة محكمة لتنفيــذ ارادتها واستنزاف ثروة الشعب . وفسدت طبقة الموظفين الى أبعد مدى وتحدوا السلطة الامبراطورية علانية ، ولم تتورع طبقة القضاة عن قبول الرشوة ، وفرض قواد الجيش الضرائب النقدية والنوعية لامداد جيش كبير كانت كلمته بمثابة قانون نافذ حتى على جماعة الأباطرة . ولم يكن موظفو الضرائب ظلمة فحسب بل كانوا أيضا مزورين ، حتى ان الضرائب وصلت فى الغالب الى الضعف ، بل الى ثلاثة أمثال ماكانت عليه ، وفوق ذلك كله كانت الطبقة الارستقراطية كثيرة العدد مغالية فى حب النفس والاسراف ، ملوثة فى جميع معاملاتها المالية والاقتصادية ، وكانت هذه الطبقة فى ايطاليا وافريقية فاسدة الأخلاق الى أقصى حد . وحيثما حلت تلك الطبقة لم تكن لتعبأ بحاجات الناس ولا بحقوقهم . تلك هى أسباب الانحلال ، ويمكن القــول اجمالا بأن انحلال روما كان قبــل كل شىء انحلالا سياسيا واقتصاديا . وقد شاع أمر هذه الرذائل الى حد أن الأباطرة كثيرا ماكانوا يوقفون جمع الامدادات من جهات خاصة بأكلها ويعفون بعض مقاطعات بأكلها من الضرائب ، بل فى كثير من الأحيــان كانوا يوقفون تحصيل الديون القانونية من بعض المقاطعات . وكان من نتيجة هذا الضغط

من ناحية ، والاعفاء من ناحية أخرى ، أن سحقت الطبقة الوسطى وقل عدد طبقة المزارعين تدريجيا حتى أن جزءا كبيرا من الأراضى الايطالية أقفر من السكان . وأما البقية الباقية من هؤلاء ، فقد تحملوا الأعباء الملقاة على عاتقهم مما أدى الى فقرهم بالتدريج .

ومن ناحية أخرى فان أعضاء مجلس الشيوخ الذين لم يكن لهم عمل ، والذين لم ير رومية منهم الا نفر قليل ، قد أخذ عددهم يزداد زيادة كبيرة اما بطريق الرشوة أو بطريق محاباة موظفى الامبراطورية لهم ، أو بقيامهم ببعض الأعمال المفروضـــة على المواطنين أو ببعض الأعمال الرسمية ، أو بطريق الوراثة . وبعد أن فقدت هذه الطبقة روح الوطنية الرومانية القديمة ، لم يشتركوا فى تكوين الجيش المأجور ، ولم يهتموا بما كان يلاقيه جيرانهم الأشقياء من ظلم وعنت ، ولكنهم كرسوا حياتهم للمتع ورغد العيش وسلكوا سبيل الملذات الراقية التى شملت الاشتغال بالآداب والاستمتاع بالحياة التفكيرية ، وأطلقوا العنان لخلاعتهم وشهواتهم الخاصة . ولم تكن التربية فى هذا العصر الا لارضاء رغبات هذه الطبقة وحدها . وتزويدها بضروب الزينة .

وليست بنا حاجة ماسة الى وصف حالة المجتمع الخلقية ، ومن المؤكد أنه ليس من الممكن وصفها وصفا كاملا ، فقد كانت الثروات الطائلة تكتسب بطرق سهلة غير شريفة وبأقل مايمكن من أداء الواجبـات . وكانت الامتيـازات السياســية العظيمة تكتسب بأقـل مايمكن من الالتزامات . فلم يكن هناك اذن مقاييس عامة للسلوك الخلقى ، ولا ديانة محترمة . تلك هى الظروف التى تبين حقيقة الموقف :: ولقد حل محل الفضائل الرومانية رذائل أخرى كالتراخى والانهماك فى اللذات وتفشى الفساد فى بلاط الأباطرة وفى حياة بعض أفراد الطبقات العالية فى جميع أنحاء الامبراطورية . ومما ساعد على هذا الاتجاه ميل الأديان الشرقية المتعددة الى اباحة بعض الرذائل والميول الدنيئة والاتصاف بأحط مافى الطبيعة البشرية من صفات ، وقد كان لهذه الاباحات الدينية — فى بداية الأمر

على الأقل – مميزاتها المقبولة ، فقد كانت طبيعية وساذجة وجميلة ولكنها انحدرت الى الخلاعة والفسق . وقد انحدرت الكنيسة المسيحية نفسها – كما سنذكر فيما بعد – الى مستوى العامة بدلا من أن ترقى بالانسانية الى درجة الكمال . وكما كانت الحالة أيام الاغريق وأيام عظمة الرومان ، تمكنت الشهوة الرومانية الملوثة من أن تأسر القوة الطاهرة التى انتصرت عليها أى الديانة المسيحية .

ومن ثم كانت الامبراطورية التى سحقها المتبربرون ضعيفة كالقشرة الخالية من اللباب . ولسنا فى حاجة الى أن نبين أن سقوطها يرجع الى هدم العاطفة الوطنية والقضاء على الاخلاص للامبراطورية على يد الديانة المسيحية فاننا اذا استثنينا بعض الزعماء البارزين الأفذاذ وجدنا أن عدم الاكتراث بشئون الامبراطورية أبرز وأظهر بين جماعة الارستقراطيين الوثنيين منه بين زعماء الكنيسة المسيحية . بقى علينا الآن أن نشير بايجاز الى التربية فى هذا المجتمع المنهار .

التربية فى القرون الأخيرة لعصر الامبراطورية

ان فضل الرومان على الأدب فى الفترة التى تلت بداية القرن الرابع الميلادى كان يرجع لممثلى الكنيسة أكثر مما كان يرجع لممثلى الحضارة الوثنية . ولهذا سنبحث فى الفصل الآتى مظهرا هاما من مظاهر التربية خلال تلك الفترة . واذا علمنا الحقيقة الثابتة وهى أن الديانة المسيحية قد اجتذبت اليها كثيرا من النشاط العقلى والاهتمام المتجدد والتحمس جميعه ، عرفنا الى حد بعيد جدا السر فى اصطباغ التربية بصبغتها الخاصة فى تلك القرون الأخيرة من عصر الامبراطورية . وقد كان للمقاطعات الرومانية فى هذه الفترة مركز ممتاز أكثر مما كان لرومية ذاتها . والواقع أن رومية قد فقدت أهميتها الأولى بعد أن نقل الامبراطور « ديو كليتيان Diocletian (٢٨٥ – ٣٠٥) » الحكومة منها . ولم تسترد مركزها القديم – باعتبارها مركز النفوذ – الا بعد نمو الكنيسة المسيحية فى

القرون التالية . والتربية التى سنتناولها بالبحث فى هذا القسم هى التربية فى ذلك المجتمع الوثنى القديم فى عصر انهياره .

ولقد تناولنا نظم هذه التربية بصفة مبدئية عند كلامنا عن العصور السابقة وذلك لأن مدارس النحو ومدارس البيان كانت منتشرة فى جميع أنحاء الامبراطورية . ولقد ازدهرت هذه المدارس بوجه خاص فى بلاد الغالة وفى اسبانيا وفى المقاطعات الافريقية . وقد نشأت مدارس ذات أهمية فى « مرسيليا » التى قيل انها فاقت أثينا فى ذلك العصر وكذلك فى « أوتون » وفى تريفيس Treves — التى أصبحت حينئـــذ مقر الأباطرة — وفى ليون Lyons وأرليس Arles وأوفيرون Auvergne وفينـــا Vienna وناربون Narbonne وفوق هؤلاء جميعا فى بوردو Bordeaux . وقد أينعت هذه المدارس ورفضت أن تقلع عن تقاليد الثقافة القديمة حتى خلال العصـــور المظلمة التى أعقبت انهيار المجتمع الرومانى . وحتى حدوث هذا التخريب الذى شمل الامبراطورية على يد البرابرة فى القرنين السادس والسابع ، لم تتأثر الناحية الأساسية من هذه التربية بأى مظهر من مظاهر الانحلال .

على أن الضعف الذى عيز هذا الانحلال فى أوضح صوره ، هو أن التربية كانت مقصورة على الطبقة العالية وحدها ، ولم تكن التربية حينئذ تقدر على أساس أنها تدريب للشعب عامة ، بل على أساس أنها حلية وتدليل لمجتمع أجوف سطحى ، وفى الغالب فاسد ، ولم تكن تتضمن بيانا لأهداف الحياة المثالية ، بل كانت تهتم اهتماما سطحيا بالناحية الفنية ، أو بالثقافة الظاهرية الادعائية فى الغالب . ولم تعد مسرحا لترقية الشعب بأكمله بقدر مايمكن ، أو — على الأقل — لانهاض أفراد من كل طبقة ، ولكنها كانت كسبا بل وســام شرف لطائفة معينة محبوة . وعلى هذا المنوال استمرت التربية مزدهرة عدة قرون . ولما اختفت القوة السياسية القديمة ولم تبق فرصة للنشاط السياسى السابق ، ولما أصبحت الحكومة المحلية مجرد آلة لجمع الضرائب . ولما امتلأ الجيش بالعناصر المتبربرة ،

اتجه الأشراف الرومان وهم الطبقة الارستقراطية — وقد ازداد عددها عن ذى قبل — الى الميزة الباقية من مميزات روما خلال الفترة الأولى من عصر الامبراطورية . تلك هى ثقافة رومية القديمة .

وقد أشرنا من قبل الى أن عناصر الابتكار اختفت من الأدب الرومانى مع العصر الفضى Silver Age فبعد تاكيتوس Taci us (٥٥—١٢٠ ميلادية) لم يكن هناك كتاب من الطبقة الأولى . وبعد « سوتونيوس Suetonius (٧٥ — ١٦٠ م) » كان هناك بعض كتاب من الطبقة الثانية . ولكن بانحطاط مادة التفكير ، زادت قيمة الشكل . وقد حاول الأدباء الوصول الى اتقان الناحية الشكلية اتقانا مصطنعا مخالفا لروح العصر السابق — العصر الذهبى — وقد نجحوا فى محاولتهم وأصبح الشكل هو كل شىء . ونجـد فرجيل Vergil وهوراس Horace يظهران لا باعتبارهما من قادة الأفكار الشعرية والذوق الأدبى ، وانما باعتبارهما من زعماء العبارات اللغوية واختيار الكلمات والأسلوب . وقد جارى هذا الكمال الشكلى فى ميدان حسن التقدير نوع آخر من المعرفة السطحية التى كان عشاقها ينصحون بدراســة الشعر باعتباره مستقى للعبارات السديدة ، وبدراسة الفلسفة باعتبارها كنزا للتلميحات المبهمة ، وبذلك صار الالمام بهذه الثقافة الجديدة الزائفة هو الميزة التى تميز الطبقة الراقية . وأصبحت كذلك حقا مكتسبا يفاخر به أصحابها كما يفاخرون بنسبهم وثروتهم . وأصبح الملم الفرد بها دليلا على امتيازه الاجتماعى . وأنجع وسيلة للترقية فى الوظائف الامبراطورية وفى محاكم المقاطعات . ويمكن القول بأن ميزة هذه الحياة الاجتماعية قد انعكست فى آداب هذا العصر وتعاليمه . وقد استولى الضعف والتملق على نفوس الطبقات الراقية فألقوا بأنفسهم ، كما يفعل الشرقيون ، تحت أقدام الأباطرة الذين ظلوا يحتفظون حتى عصر المسيحية بألقاب الآلهة وان لم يجرءوا على حمل الشعب على عبادتهم . كذلك غلب على الأدب طابع التقليد الوضيع ، وخضعت الأفكار لمجرد تنميق الشكل أو الصورة . ولم يكن هناك أثر

للابتكار فى الأسلوب أو الأفكار . فهو عصر ازدهرت فيه المدارس بشكل لم يحدث من قبل فى تاريخ التربية الرومانية وارتفع شأن الكاتب والمدرس ونالوا جزاءهم بشكل لم ينله زملاؤهم من قبل ولكنه بالرغم من ذلك كان عصرا لم تثمر فيه المدارس ثمارها الطيبة ، ولم يستفد منها الشعب أو المجتمع العام ، وقد ساد فى هذا العصر التظاهر بالمعرفة وبالقبض على ناصية الأدب الشكلى المزخرف حتى صار عرضة للتعجب أو السخرية فى العصور التالية .

ولم تكن هذه القرون خالية من عدد غير قليل من صغار الكتاب والمنظمين لاسيما اللغويين . وهذا الحكم ينطبق بالذات على القرن الرابع . بعد ذلك أخذ دوناتس Donatus (حوالى عام ٤٠٠ م) فى الغرب ، وبرسيان Priscian (حوالى عام ٥٠٠ م) فى الشرق ، ينصرفون الى اتقان الدراسة اللغوية التحليلية ، وأنتجوا لنا كتبا أصبحت فيما بعد الأساس الذى تقوم عليه دراسة اللغات ، كما ظلت أساسا للتربية حتى القرن السادس عشر ، ولم يكن اللغويون وعلماء البيان موضع تقدير عظيم . هذا وقد رافق علماء البيان الغزاة الرومان داخل بلاد الغال كما يفعل التجار فى الفتوحات الحديثة ، واستطاعوا بذلك أن يسيطروا على الحضارة الرومانية الكلتية وتمكنوا من الاحتفاظ بهذه الثقافة فى بلاد الغال بالرغم من أنها اختفت فى المقاطعات الأخرى . وعندما ازدهرت الوثنية ثانية خلال حكم الامبراطور المرتد Juban (٣٦١ — ٣٦٣) وكان ازدهارها بتأثير الدراسة فى المدارس ، قامت نهضة شملت المدارس والثقافة القديمة وهذه النهضة هى التى يقصدها المؤرخون حينما يتحدثون عن احياء العلوم . ولما كانت هذه النهضة تدور حول احياء نفوذ مذهب أفلاطون ومدرسة الاسكندرية ، فقد طبعت الى حد بعيد بالطابع الاغريقى . وكما ذكرنا آنفا ، استمر الأباطرة المسيحيون فى تشجيعهم للتعليم ، فقد قلد الامبراطور جراتيان Gratian أستاذه القديم أسونيوس Ausonius (٣١٠ — ٣٩٣) الذى ظل معلما ثلاثين عاما منصب حاكم

فى بلاد الغال ، وقلد ابنه منصب حاكم فى ايطاليا . وبعد خدمة حافلة بالأعمال البارزة فى بلاد الغال عاد « أوسونيوس » الى حياة التعليم ، وبذلك خدم التعليم والحياة العلمية والأدبية خدمة جليلة خلال القرنين الرابع والخامس . وشغل تلميذه بولينوس Paulinus الذى كان لغويا وشاعرا وظيفة قنصل وحاكم مقاطعة ، كما شغل تلميذه الآخر سيماكوس Symmachus وكان خطيبا مفوها وشاعرا عظيما وظيفة قنصل كذلك وحاكم فى رومية . وقام رجال البيان واللغة والشعر بعد ذلك بتكملة ماقامت به أسرة Ausonius لترقية العلم فى بيئات متعددة أقل شأنا من السابقة .

وعلى ذلك بقيت الثقافة الأثينية — مع أنها أصبحت شكلا بلا روح — مسيطرة على الطبقات المتعلمة حتى انهار المجتمع الرومانى على أيدى المتبربرين فى القرن السادس . ولم يكن معظم رجال الطبقة الراقية المثقفة أمثال « أوسونيوس » مسيحيين قلبا وقالبا . فقد كانوا يظهرون المسيحية ويضمرون الوثنية الرومانية فى أحسن صورها . وقد ظلوا يرقبون فى فزع وسخرية أصدقاءهم وهم يهجرون الوثنية ويعتنقون المبادىء المسيحية فى أشد صورها تطرفا أى تلك التى كان يدعو اليها من كرسوا أنفسهم لحياة الرهبانية وكانت الرهبانية المثالية فى الحقيقة تتضمن أفكارا وآراء منافية تمام المنافاة لآراء الوثنية فى الحياة ، فان الحياة الاسمية المصطنعة لم يبق لها وجود فى الديانة المسيحية .

ولا يفوتنا أن نذكر ميزة أخرى من مظاهر النشاط التربوى فى هذه القرون — وهى مهمة المدارس . ومن أهم الصفات البارزة لهذه التجديدات الأخيرة فى التعليم القديم طبقة من المحاضرين الجولين يشبهون السوفسطائيين القدماء . وقد تفوق سوفسطائيو هذه الفترة فى الخطب الشكلية فقط . ولم يهتموا بالتعليم بقدر اهتمامهم بالتسلية . ويصف لنا الأستاذ ديل Dill ما يكاد يعد فى نظرنا اطراد وتقديرا لا حد له لخطيب ، تنحصر كفايته فى مهارته السطحية المموهة وذلك حيث يقول :

« واذا كان الشخص من المشهورين فى فنه تدافع الناس الى سماعه كما يفعلون فى أيامنا هذه لسماع مغن مشهور أو ممثل أو واعظ . وكان حكام المقاطعات البارزون يخففون من سآمتهم ومن ملل أعمالهم الحكومية بأن يطلبوا سماع خطاب رنان من أحد الأساتذة أمثال Proaeresius فيجازيه الحاكم بأحسن عبارات الاستحسان ، وبعد انتهاء الخطبة يصحبه فى احتفال رسمى الى منزله . وفى السنوات الأخيرة من القرن الرابع خلال فترة امتلأت بالأحداث والتقلبات قال « سيماكوس »Symmachus فى كتاباته الى « أوسونيوس » ان موضوع التسلية الوحيد لكل انسان هو خطبة رنانة كالخطب التى كان يلقيها فى المجتمعات الخطيب المعروف « بالاديوس » Palladuis . على أن الكلمات وحدها لا يمكن أن تصف لنا ذلك الاعجاب الذى أبداه ذلك الشيخ الوقور الرزين من مثل هذا العرض . ومما يدهش حقا أن الشخص الذى كان يستطيع أن يتكلم برزانة ويكون لكلامه تأثير عميق فى مجلس الشيوخ أو أمام أحد الأباطرة ، كانت تخدعه هذه الخطب المموهة التى كان يلقيها زعماء المدرسة الخطابية . على أنه مما لا يمكن انكاره أن هذه القدرة على استخدام الألفاظ لمجرد التسلية فى أتفه الموضوعات وأقلها شأنا ، ظلت عدة قرون فى الشرق وفى الغرب أعظم دليل على الذكاء والثقافة » .

ذلك هو المثل الأعلى الذى كان يسير التربية . ولا غرابة بعد ذلك أن يكون عمل المدرسة شكليا مصطنعا الىأقصى حد ليس له قيمة اجتماعية حقيقية . وقد اختفت دراسة الفلسفة من المدارس ولم تجد الا عددا قليلا من المنكبين عليها . وحتى فى هذه الحالة أيضا كان الهدف مجرد التظاهر بالمعرفة . وكذلك الحال فى دراسة القانون فنحن اذا استثنينا رومية لم نجد اقبالا على دراسة القانون فى هذه المدارس الغربية . ففى مدرسة بوردو Bordeaux التى كانت لها شهرة عظيمة فى الامبراطورية خلال هذه القرون الأخيرة ، لم يبق مايدرس بها من المواد سوى علم اللغة والبيان . ومن الثابت أن علم اللغة كان يشمل النقد الأدبى ودراسة

الناحيتين الصورية والمادية معا . وكان أشهر علماء اللغة البارزين - كما يظهر من مؤلفات هذا العصر - يلمون الماما تاما بالعلوم الأساسية التى قضى كونتليان بأن كل خطيب يجب أن يكون على علم بها . وقد اقتصرت هذه الدراسات فى أغلب الحالات على دراسة الثقافة القديمة دراسة انتهى أمرها الى العبث كما كانت الحال فى دراسة الأدب فى ذلك العصر . وقد سيطرت دراسة فرجيل على هذه المدارس ، ومن هنا وضع أساس دراسات العصور الوسطى التى قامت على اعتقاد أن الدراسات القديمة قد تجمعت وانحصرت فى آراء فرجيل . وكانت هذه الدراسات شرحا وتفصيلا لآراء فرجيل أكثر من أن تكون تقديرا لهذه الآراء واستمتاعا بها .

واذا كانت تلك هى حالة اللغة والأدب وماوصل اليها من سوء ، فان حالة البيان كانت أسوأ . فلم تعد المدرسة متصلة بالحياة العامة فى الداخل أو فى الخارج ، ولم تعد الوظائف البيانية العامة تؤدى كما ينبغى فى المحاكم ومجلس الشيوخ أو فى المجتمعات العامة ، بل انها انحدرت الى مجرد مناظر تمثل على المسرح أو فى المدرسة أو أمام مستمع خاص . وكانت البراعة البيانية باعتبارها فنا من الفنون تتوقف على غزارة المادة اللغوية وذلاقة اللسان والتمكن من أساليب الالقاء المسرحية . وكان جماعة المتأخرين من الخطباء مثلهم كمثل السوفسطائيين يفخرون بقدرتهم على الكلام فى ناحيتى أى قضية يتعرضون لها أى فيما لها وما عليها . وكانوا شغوفين بأن يخلعوا على الحوادث الهامة لباسا من التهويل والتعظيم ، أو أن يلبسوا الفكرة التافهة أو المبتذلة لباس الحسن والجمال بشتى أنواع الطرق .

ان مثل هذه المثل الثقافية قد حالت دون كل تقدم . واذا كانت التربية الرومانية الهيلينية قد شملت فى أول الأمر بعض تلك النزعات الحرة التى كانت من أهم خواص اليونانيين ، فانها قد فقدت هذه النزعات جميعها قبل هذا العصر بزمن طويل . هذا وقد فقدت التربية الرومانية

الكثير من خواصها العمليـة . واستمرت هذه المـدارس منتشرة فى المقاطعات الأوربية حتى أواخر القرن السادس ، فخلعت على الكنيسة الأولى فى تلك الجهات مظهرا شكليا من ثقافة المجتمع الوثنى . وقد تأثر بهذا من اعتنق المسيحية فى الأقاليم وكذلك الشباب من الغزاة التيوتونيين الأوائل وبخاصة القوط الذين ظلوا مقيمين فى بلاد الغال . ومثل هذه الحالات وغيرها كانت نادرة فلم يكن لها أثر يذكر . ولما عجزت المدارس عن أن تقف أمام الشرور التى جلبها عدم الاكتراث وأمام عداوة المتبربرين سلكت سبيلها الى الانقراض .

تلك هى صفات الثقافة الوثنية فى شيخوختها . فلننتقل الآن الى الكلام على الثقافة المسيحية ابان طفولتها الأولى .

الفصل الخامس

العصـــور الوسطى

التربية كتهذيب

التربية المسيحية فى عصورها الأولى

احتكاك المسيحية بعالم الفكر

لكى نفهم موقف الكنيسة الأولى من التربية ، ولكى نفهم أيضا فكرة التربية التى نمت وترعرعت فى هذه الظروف البدائية والتى سادت طيلة العصور الوسطى ، يجب علينا أن نعرف شيئا عن الحياة الفكرية ، وعن مظاهر النشاط العملى الاجتماعى لتلك الحيـــاة الوثنية التى كانت تحيط بالكنيسة القديمة : فقد دخلت الديانة المسيحية فى القرن الأول الميلادى فى صميم حياة الاغريق الثقافية وأثرت فى مظاهر نشاطهم العقلى ابان شهرتهم العالمية ، كما أنها انتشرت ابان اعتناق الرومان لها فى أوج عظمتهم بعد أن عدلت ونمت واتسع نطاقها وتجاوزت حدودها الأولى فى نشاطها وفيما تدعو اليه من فضائل . وكان انتشارها بسرعة عظيمة . ولم تلبث أن أثرت فى هذا العالم الغريب عنها فى ناحيتيه الفكرية والخلقية . كما أنها هى نفسها قد تأثرت به الى حد بعيد جدا .

ولقد اكتسب العقل الاغريقى ضربا من الكياسة قلما يوجد له مثيل . فقد امتاز بمقدرته على معالجة الأمور النظرية وميله الشديد للبحث فى المسائل الفلسفية البعيدة كل البعد عن ميول المجتمعات فى عصرنا الحالى كما كانت حالها فى العصور السابقة للعصر الذى نحن بصـــدد البحث فيه . ولقد انتشرت المدارس انتشارا عظيما فى كل من الشرق والغرب

ولم تنهض الثقافة نهضة ثابتة الأركان ولم يحدث التقدم العلمي مثلما حدث فى ذلك العصر . ويمكن أن نبين أن المسيحية قد تأثرت فى عدة نواح بالأفكار اليونانية ومع أن هذه التغيرات كانت عظيمة الأهمية بالنسبة لتاريخ الكنيسة ، فمما يعنينا هنا أن نبين بعض مظاهر احتكاك المسيحية بعالم الفكر التى كان لها أثر حيوى بارز فى تطور تاريخ التربية .

مشكلة الفرد وعلاقته بالجماعة بين الآراء اليونانية والآراء المسيحية

ان أعظم ماوصل اليه الفكر الوثنى هو حل المشكلة الخاصة بعلاقة الفرد بالمجتمع التى عبر عنها أرسطو أحسن تعبير حيث رأى أن كمال الفرد وسعادة المجتمع يتحققان بأمرين هما حياة الخير وعمل الخير كما قلنا من قبل . على أن الحلول التى قدمها كل من أفلاطون وأرسطو وغيرهما من زعماء المذاهب الفكرية المختلفة وجدت طريقها المثالى فى طبيعة الانسان الفكرية ، ولذلك فهى حلول أرستقراطية خاصة اذ لا يستطيع أن يحيا هذه الحياة الفكرية الا قليل من الناس :: أما المسيحية فقد وجدت حلا لهذه المشكلة فى طبيعة الانسان الخلقيـــة ، ولذلك كان حلا عاما يمكن تطبيقه على الناس جميعهم ، اذ أن الحياة الخلقية ممكنة لدى الكل على السواء . أى أن المسيحية لم تجد حلا لمشكلة هذا العالم فى اتخاذ السعادة المباشرة أو أى مظهر من مظاهر النشاط العقلى مثلا أعلى . ولكنها وجدت ذلك الحل فى تلك الفكرة التى تنادى بها وهى الاحسان أو المحبة وكل منهما عمل شخصى يتصل بالشخص ذاته أشد اتصـــال . ويبلغ أقصى درجات الكمال ، ومع ذلك لايظهر أثره الا فى شخص أو أشخاص أخرى خارجة عن الذات . وعلى ذلك نجد فى طبيعة الانسان الخلقية أساسا جديدا للحياة ، وحلا جديدا للمشكلة التربوية الأساسية وللمشكلة الأخلاقية . ذلك الحل الذى مسته الديانة الوثنية مسا والذى لم تفهمه الفلسفة اليونانيـــة الا فهما بسيطا : ومهما اختلف الحل فان المشكلة ومبادئها العامة ، كانت مماثلة لتلك الأفكار والمبادىء السامية التى كانت سائدة فى المدارس الوثنية . وبذلك اكتشفت العـــوامل المشتركة بين

المسيحية والوثنية ، وبدأت المحاولات لمزج الفلسفة اليونانية بالتعاليم المسيحية . وان ذلك الاله المجهــول الذى نادى به بولس المبشر بين الأثينيين ، لم يكن الا رمزا لتلك الحقيقة التى لم تزل مجهولة والتى ظل مفكرو اليونان ينشدونها عدة قرون .

مواضع الاختلاف بين الأفكار اليونانية والمسيحية

ورغم وجود ذلك الاتصال الهام بين الديانة المسيحية وبين الأفكار الوثنية اليونانية ، فقد كانت هناك اختلافات كثيرة بين الجانبين لايمكن التقريب بينها الا بتنازل من كلا الطرفين ، فقد كانت العناصر العقلية والجمالية — تلك العناصر التى كانت هامة جدا فى المثل العليا اليونانية — غير موجودة لدى دعاة المسيحيين الأول . وقد أدى هذا الى عدم اهتمام المسيحيين بتلك الظواهر والمميزات التى كانت تميز الثقافة اليونانية والرومانية وتربيتها ::— وقد زاد عدم الاهتمام هذا لأن المسيحية كانت تهتم بتلك الطبقات الفقيرة التى كانت مهملة كل الاهمال فى نظام الدول الوثنية الاقتصادى وفى الثقافة اليونانية . كذلك ساعد على هذا الخلاف أن الوثنية وجدت فى آدابها وثقافتها ومدارسها ، أكبر مســاعد لها على مقاومة الغزو المسيحى :::— كل هذا أدى على مر الأيام الى قيام عداء شامل بين الثقافة الهيلينية وبين المسيحية ، ولو أنه لم يكن ظاهرا فى بادىء الأمر . ولقد أصبحت الفلسفة الهيلينية مطابقة تماما للوثنية وذلك عندما تدهورت الثقافة القديمة وأصبحت شكلية يعوزها العنصر الأساسى وهو البحث وراء الحقيقــة — ذلك العنصر الذى كان يتميز به جماعة الفلاسفة الأولين من اليونانيين ، وجماعة الرواقيين فى رومية .

أثر الأفكار اليونانية فى المسيحية

يمكن تلمس مبلغ تأثر حيــاة الديانة المسيحيــة الفكرية بالأفكار اليونانية من انتشار ضروب الالحاد حيث كان أغلبها محاولات لتفسير التعاليم المسيحية فى ضوء المذاهب الفلسفية اليونانية المتعددة : كذلك يظهر ذلك التأثير فى تكوين العقيدة الأرثوذكسية . وتستطيع أن ترى

الفرق بين المبادىء المسيحية في شكلها السامي ، والمبادىء المسيحية في شكلها الاغريقي عند مقارنة التعاليم الدينية التي تلقاها موسى على الجبل Mount بالعقيدة النيسينية (سنة ٣٢٥ ق.م) :::— هذا ويمكننا أن نرى أثر الأفكار اليونانية في المسيحية الأولى في عدة نواح أخرى ولنقارن مثلا بين طرق التعليم ، فطريقة التعليم في المدارس الاغريقية كانت تلك الطريقة الشكلية التي تتضمن اختيار الموضــوع أو القطعة من تعاليم المدارس الفلسفية وتحليلها تحليلا منطقيا واختيار ألفاظها بعناية . وفي التمييز بين المعاني المختلفة للجمل وفي الالقاء الشكلي :: أما طريقة التعليم في الكنائس اليهودية فكانت طريقة استعراض وشرح غير شكلي ؛ أما طريقــة التعليم في المدارس الكنسية الأولى فكانت تعتمد على تلاوة من الكتاب المقدس واستعراض مرتجل ووعظ وارشاد :: وبطريقة مماثلة نجد أن اليهود تحت زعامة « فيلو » أخذوا يفسرون « العهد القديم » بما يوافق الطريقة التي اتبعها فلاسفة اليونان في تأويل الأساطير اليونانية وشرح آدابهم شرحا رمزيا حيث كانوا يجعلون من الأمور التافهة أو غير المعقولة أو غير الخلقية أمورا معقولة أو خلقية مقبولة : وأخيرا نجد أن الطريقة نفسها قد اتبعها دعاة المسيحية ، وقد فرضت الكنيسة هذه التفسيرات على الأجيال القادمة ، وجعلتها وسيلة من وسائل اختيــار عقيدتهم الأرثوذكسية .

أثر الأفكار الرومانية

ان نقطة الارتبــاط بين الديانة المسيحية وبين الفكر الروماني هي الفلسفة الرواقية . وهذه الفلسفة ملائمة الى حد بعيد جدا للخلق الروماني ، ومتمشية مع تجارب الرومان التاريخية السابقة . ولذلك كانت الفلسفة الرواقية ، كما أذاعها بعض زعمائها بين الرومان ، وكما اعتنقها أفراد المجتمع الراقي ، معبرة عن أقصى ماتوصل اليه القدماء ، وموضحة لأكبر قسط نالوه من المبادىء الأخلاقية . لأن هذه الفلسفة تعد الفضيلة في حد ذاتها أسمى مايمكن الوصول اليه من ضروب اللذة . وعلى ذلك فقــد

رفعت من شأن الضمير الانسانى وأشادت بقيمته فى الحياة العـامة ، واعتبرت ضروب الأعمال الطيبة المتنوعة من عطف واحسان ، واجبات يتحتم أداؤها ، وبعبارة أخرى أنكرت هذه الفلسفة أن الأعمال الطيبة وسيلة للتفاخر أو مجلبة للثناء ، ورأت أنها واجب لا محيض عنه ، وغرض لامفر منه . ولعل هذا يرجع الى أن الرومان قد عدوا الواجب فى صورته القانونية أو الاجتماعية أو الأبوية ، عنوانا لحياة فاضلة ، وتعبيرا صادقا لحياة خيرة ، ثم حاولوا تطبيق هذا المبدأ فى حياتهم السياسية الداخلية وفى ادارة امبراطوريتهم الشاسعة : والآن يجدون فى تصـوير هـذه الحقيقة الخلقيـة تصويرا فلسفيا على أيدى الرواقيين أسمى تعبير عن حياتهم العامة وحياة امبراطوريتهم العالمية . يمثل المذهب الرواقى الفلسفة الوثنية فى أكمل صورها حين اتجهت اتجاها خلقيا ، كما أنه يجعل من الضمير الانسانى وحده مرجعا وحكما فى الحياة . وان هـذه الفلسفة الرواقية الرومانية لتخالف الرواقية الاغريقية حين لا تعتقد اعتقادا جازما فى الحياة الأخرى ، وقلما تحاول أن تعقد صلة بين واجبات هذه الحياة وبين ثواب أو عقاب فى الحياة الأخرى .

يقول أحد قادة هذه المدرسة الفلسفية : « ان الرجل الفاضـل لايرتكب اثما ولو كان يعتقد أن الآلهة والناس يتغاضـون عن عمله ؛ لأنه لايتجنب الاثم خوفا من العقاب أو من العار ، وانما يتجنبه رغبـة فى عمـل ماهو عـدل وحق ، وشعورا منـه بأن ذلك واجب حتمى لا مناص منه »

وانه لما يدهش حقـا أنه كلما قاربت المسيحية ذروتها ، نجد أن الفلسفة الوثنية — كما يتضح ذلك من كتابات سنكا ، ابكتيتس ، ماركوس أوريولس — تزيد فى اهتمامها بمحاولة التأثير فى سلوك الناس بطريق تعاليمها الخلقية ، موقنة بأن هذا هو أسمى ما يتطلبه الزمن : وفى هذا نجد أن المسيحية ذات تعاليم مشتركة مع مقتضيات حياة العصر الفكرية . الا أن هناك خلافا عظيما بين الاثنين . فكلاهما كان يرمى الى تنظيم حياة

المجتمع ، أو على الأقل الى وضع قواعد ثابتة لتنظيم سلوك الفرد اليومى حتى يفوز الفرد بالسعادة التى يبتغيها سواء أكانت هذه السعادة سعادة مباشرة أو سعادة مطلقة للفرد . وتفوز الجماعة بالأمن والاستقرار . أما الفلسفة فان أثرها كان مقصورا على أفراد قليلين ؛ لأنها بينما كانت ترمى الى اعادة بناء المجتمع فقد كان مدى انتشار الفلسفة الرواقية محدودا لأن أغلب المتشبعين بآرائها والمتأثرين بمبادئها من صغار الرواقيين ، كانوا بمثابة مرشدين أخلاقيين للعائلات الراقية التى كانوا يتصلون بها . وهؤلاء كان لهم تأثير عظيم الا أنه كان محدودا فى طبقة واحدة هى طبقة الأشراف . ومع ذلك كانت منزلتهم أعلى من منزلة الخدم بقليل . فان ماكانوا يلقونه من رعاية ومايشعرون به من عناية ، كان مبعثه حب الظهور والمفاخرة كما كانت الحال بالنسبة لرجال القانون المثقفين فى عصر احياء العلوم . والى جانب ذلك شجعت الراحة والسلطة اللتان تمتعوا بهما حينا من الدهر عددا كبيرا من الأدعياء على أن يدخلوا فى زمرتهم ، وهؤلاء لم يكن لهم هم سوى جمع الثروة واشباع الرغبات .

قصور الفلسفة الرواقية وغيرها من الفلسفات الأخرى

يمكننا اذا أنعمنا النظر قليلا ، أن نرى أسباب ضيق أفق الفلسفة الرواقية وقلة انتشارها ، اذا قيست بالمسيحية . فعلى الرغم من أن كليهما كان يرفع من شأن الفضيلة ، ويحث على اتباعها ، فان البون كان شاسعا بين الاثنتين بالنسبة لطرق تحقيق هذه الفضيلة . فالفلسفة الرواقية ترى أن الفضيلة يمكن تحقيقها بطريق تنمية التفكير والتعقل فقط . أما المسيحية فتتخذ طريقا آخرا لتحقيق الهدف نفسه . وهذا الطريق هو طريق الوجدان . ولذلك اقتصرت الفضيلة لدى جماعة الرواقيين على فئة نمت فيهم الناحية الادراكية وسيطروا عليها وقبضوا على زمامها . أما المسيحية فانها أفسحت المجال أمام الشخص العادى لأن يتحلى بالفضيلة ،اذ أنها ضربت على وتر الناحية الوجدانية الحساس . وهذه ناحية مشتركة بين الناس جميعهم : لقد استثارت كل ماهو شريف ؛

استثارت الرغبة فى الوصول الى منزلة مثالية للخلق الانسانى . وهى فى ذاتها مستمدة من قبس الهى أقرب مايكون الى أخلاق الآلهة ، والى تكوين شخصية تتألم لآلام الانسانية ، وتهن لآمال البشرية ، وتخشى العقاب الأبدى ، وترجو الثواب الالهى .

على أن هذا الضيق فى أفق الفلسفة ، لم يكن مقصورا على المذهب الرواقى فحسب ، بل كان شاملا لسائر الفلسفات القديمة . ولقد اعترف أرسطو (كما سبق أن بينا ذلك صفحة ١٥١) نفســه بهذه الحقيقة فى فلسفته . هذا وان نداء الرواقية لم يجد له صدى الا فى العقول الراجحة الناضجة فلم تؤثر الا فى عدد محدود من أفراد المجتمع ، وهؤلاء هم خلاصة الطبقة المفكرة . ومهما قربت تعاليمها الخلقية من تعاليم الديانة المسيحية ، فلم تكن مثلها فى اتساع نفوذها وماتبعه من شخصية تربوية . ان الفلسفة القديمة لم تعمل سوى القليل لتحسين أحوال البشرية ولبعث المجتمع من جديد فى ذلك العصر . وما لم يتحقق مشروع أفلاطون الخيالى الذى يكون فيه الفلاسفة ملوكا ، فان الفلسفة لم تستطع أن تحول دون انتشار الرذيلة بين الناس ، أو تقتلع الشرور من المجتمع .

واذا كانت الفلسفة لم تعمل عملا جديا لمنع الرذيلة ، وكان كل ماقدمته عبارة عن عقيدة أخلاقية لتلك الفئة المثقفة القليلة ، فان ديانة المجتمع الوثنى لم يكن لها أثر مطلقا فى تحسين الناحية الخلقية للحياة اذ ذاك . بل فى الحقيقة كانت العقائد القديمة ذات حظ ضئيل من التأثير فى الأخلاق . فان البدائى من الديانات الاسيوية لم يكن سوى قناع لكل الرغبات البهيمية ، والشهوات الحيوانية ، والغرائز الانسانية الدنيا . كل هــذا تحت ستار من العبادة والطقوس الدينية . ولكن عقيدة الاغريق امتازت على هذه الديانات بما أسبغ عليها فى أول الأمر من صور جمالية ، ثم بماحوت فيما بعد من حقائق فلسفية . ولكن عقيدة تعدد الآلهة الاغريقية مالبثت أن تلاشت واضمحل سلطانها على العقول المفكره . وأضحت مادة لتهكم العامة . وقد كانت تعاليم اليونان الخلقيــة منبثة فى كتابات روائييهم

وفلاسفتهم . ولقد هاجم أفلاطون بوجه خاص أشعار « هومر » مهاجمة ظاهرة عنيفة لما تضمنته من أساطير وخرافات :: ولكن الفلاسفة المحدثين مالوا تارة نحو الأبيقوريين لزعمهم أن الآلهة لا تتدخل فى شئون البشرية ، وطورا آخر عضـدوا الفلسفة الرواقية لما فرقوا بين الآلهة الشعبية المحبوبة فى أساطيرهم ، وبين ذلك الاله الوحيد القائم بنفسه الذى يبسط سلطانه ورعايته الشاملة على الانسانية . وقد عملت الديانة الرومانية القديمة على نشر كثير من الفضائل الفردية والاجتماعية ، ولكنها فى هذه العصور المتأخرة ، فقدت نفوذها النافع فيما عدا تلك المشروعات التى كانت لها صبغة قانونية أو سياسية . ولقد ظهر مدى سخافة هذه العقيدة الرومانية حين غالت فى اعتبار الأباطرة آلهة . وقد زاد فى سخف هذه العقيدة أن هؤلاء الأباطرة ، أو هؤلاء الآلهة ، كانوا مثلا مجسمة للرذيلة والفساد . وعلى كل حال ، كان تأليه الأباطرة ، والايمان بالمعجزات موضعا للتهكم والسخرية . بعد أن اعتنقت الامبراطورية ديانة المسيحية ، فقد كان يقال حينئذ ان هذه العقيدة ليست الا مجموعة من الخرافات المضللة لضعاف العقول . بل انه قد حدث من قبل فى القرن الثانى قبل الميلاد أن عجب كيف يستطيع منجمان ممن يخبرون بالغيب أن يتقابلا وجها لوجه فى حالة جد لا أثر فيها للحياء والخجل .

وخلاصة القول أن كلا من الدين والفلسفة لم يهتم بتطبيق تعاليم خاصة بالحياة المستقبلة ، والى ذلك يمكن أن يعزى فشلهما فى بث التعاليم الخلقية الحقيقية بين عامة الشعب .

آثار المسيحية فى الحياة الفكرية :

كان لاحتكاك المسيحية بهذا العالم الفكرى نتائج خطيرة . فقـد ترتب عليها انفصال الدين عن الدولة ، واستقلت الأخلاق عن الفلسفة : فمن الناحية الدينية قامت الأخلاق على أسس جديدة وكان لها أثر عظيم لم يسبق له نظير فى عقلية عامة الشعب . على أن هذا التوحيد ، وهذا الربط الجديد بين الدين والأخلاق والسياسة ، كان له أثر عظيم فى خلق

اتجاه جديد نحو التربية . وفقد الدين سابق صلته بالثقافة الجمالية وبالأدب، وفقدت الفلسفة صلتها بالحياة العملية بطريق الأخلاق . وظلت التربية لعدة قرون فى المستقبل مصطبغة بالصبغة الخلقية والدينية ، وفقدت ناحيتها الجمالية والعقلية . وكانت هذه هى ميزة التربية التى اصطبغت بها طيلة القرون الوسطى .

اصطدام المسيحية بالعالم الواقعى :

لقد سبق أن أشرنا الى بعض المميزات التى كان يمتاز بها المجتمع الرومانى فى العصر الامبراطورى وما كان من نتائجها من تقسيم الشعب الى طبقات ، وما ترتب على ذلك من اقتصار التربية على الطبقة الراقية فقط . بقى علينا بعد ذلك أن نشير الى بعض المميزات الخلقية التى كانت تميز جميع طبقات المجتمع فى الامبراطوريتين الشرقية والغربية لدى اليونان والرومان . فهذه كفيلة أن تبين لنا طبيعة التربية المسيحية الأولى وقيمتها .

ان الفضائل التى كان ينشدها جماعة اليونان والرومان ، كانت مدنية بطبيعتها . ففى جميع أطوار تاريخهم ، كانت خير فضائلهم هى حب الوطن والشجاعة والخدمات الجليلة التى يقدمها الفرد للدولة ولذلك لم يكن هناك أى اهتمام بالفضائل الفردية كالعطف على المسكين ، أو الحدب على الفقير ، أو المشاركة الوجدانية بين الانسان وأخيه الانسان . وحتى تلك الصفات المدنية ما لبثت أن اختفت وتلاشت حين جمع الأباطرة السلطة فى أيديهم . وأصبحت الحكومة أداة لجمع الضرائب فقط حين ضعف شأن الفرد فى الدولة فأصبح محروما من حقه السياسى ومحدودا فى نشاطه الحربى . وحين امتلأ الجيش بالمرتزقة ، وانحلت صفات الرومانى القديم من قوة وبأس وشجاعة وكرامة . وتحولت الى سكون ودعة ومجون واستهتار . وحين تغلبت الشهوات الجسدية وأصبحت القوة الدافعة لكل هدف ولكل مربى . فليس بغريب بعد هذا أن نتوقع لهذا المجتمع نتائج وخيمة وعواقب خطيرة .

ولقد ظل هذا الشعب الحر طيلة أجيال متتالية ينظر الى نفسه على أنه سيد هذا الكون . ثم وجد نفسه فجأة وقد سلبت منه جميع حقوقه ، ولم يبق له الا القيام ببعض الواجبات السياسية والحربية ، وقد فقد كل فرصة للعمل . وأبعد عن ميادين التجارة والصناعة لوجود ذلك الجم الغفير من طبقة العبيد . ومن كان منهم فى روما وفى المقاطعات القريبة ، كان يستمد جميع مطالب الحياة من طعام ومن نقود من الامبراطور . كل هذا بجانب عقيدة لا تحظر الرذيلة ولا تمنى بحياة أخرى فيها ثواب وعقاب ، بل بالعكس شجعت هـذه العقيـدة على المزيد من التمتع بالشهوات الجسمية . وقد نظروا فوجـدوا أمامهم حاشية امبراطورية وطبقـة أرستقراطية منغمسة فى الشهوات والخلاعة الى درجة لا يمكن تصورها فى الغالب :: ولقد لعب المسرح دورا عظيما فى امدادهم بضروب من اللهو قلما يوجـد لها نظير فى السخف حتى فى مسارح العصر الحاضر التى تجاوزت حد الاسفاف . وكانت آلاف من بنى البشر ومن الحيوان تذبح على مرأى من الجميع بشكل حيوانى قاس :: على أنه من الأمور التى يصعب على الانسان فهمها تعليل أهمية هذه المعارض الدموية ومدى انتشارها . ولم تقابل هذه المظاهر الوحشية البشعة بأى مظهر من مظاهر الاحتجاج حتى من رجال الأخلاق المعاصرين . ولم يكن هناك قانون يحمى الناس من خطرها سوى ذلك القانون الذى تحرم فيه الدولة على أعضاء مجلس الشيوخ الاشتراك فى أى مباراة بالسيف ، وذلك القانون الذى يحرم ذبح عدد كبير من الناس ، ولو أن هذا القانون لم يحترم . اذ أنه عند ارتقاء « تراجان » عرش الامبراطورية ، دخل أكثر من عشرة آلاف نفس معمعة القتال ، لا لشىء أكثر من تسلية الشعب . ولم يعتبر هذا فى نظر القانون حينئذ عددا كبيرا . ولقد شغفت الطبقة الراقية من النساء بحضور هذه الحفلات . وحتى النساء أنفسهن قد نزلن ميـدان الصراع . وكان هناك خبراء محكمون ينقـدون ملامح صرعى القتال المعذبين نقدا فنيا . وليس بعد ذلك بعجيب أن نسمع أنهم فى الحفلات الخاصة بكبار الأشراف كانوا يقدمون للوحوش الضارية ، بعض الكباش

الآدمية لتسلية الضيوف . ولقد قيل مرة أن أحد الأباطرة لم يتناول قط طعام العشاء دون أن يمزجه بدم آدمي .

من هذه الحقائق يمكن أن نتبين الى أى حد كان مستوى هذا المجتمع منحطا بالنسبة للعصر الحاضر . ونرى كيف أنه ليس من الممكن أن نفهم عقلية ذلك العصر . ومن هذه الحقائق أيضا نستطيع أن نتخيل مقدار العبء الملقى على عاتق التربية المسيحية الجديدة .

ولقد قال « تاكيتوس Tacitus » يصف المجتمع الامبراطورى حتى فى العصر الذى كان يعيش فيه : « ان الفضيلة معناها الحكم بالاعدام Virtue is the sentence of death » ويعلق مستر « لاكى Lacky » على هذه العبارة بقوله « لم تنتصر القوة الغاشمة فى أى عصر آخر ولم يكن التعطش للحصول على المصالح المادية أقوى مما كان عليه حينئذ ، ولم تعظم قيمة الرذيلة كما عظمت فى هذا الزمن » . واذا استثنينا حالات نادرة جدا ، لم يعظم الناس من شأن الرذيلة علانية أكثر مما فعل الرومان فى ذلك العهد .

المسيحية تعمل ضد هذا العالم الواقعى :

الحياة المسيحية الأولى حياة مدرسية

ان المسيحية فى صراعها ضد هذا المجتمع الموبوء — آخر مجتمعات القرون الوثنية — لاقت كثيرا من العقبات . ولم تكن الحياة فى الكنيسة المسيحية الأولى سوى حياة مدرسية على جانب عظيم من الأهمية . ومن المؤكد أن هذا التعليم المدرسى الذى نشير اليه لم يكن مطلقا ذا صبغة ادراكية وقد سبق أن رأينا كيف كان التعليم العقلى شكليا لاقيمة له طيلة عدة قرون مضت . أما التعليم الآن فقد ظل مايقرب من ألف عام لايتضمن الا قليلا من العنصر الادراكى . وفى هذه الفترة اتخذت نظم التعليم شكلها الذى كانت له الغلبة ألف عام بعد أن اعتنقت الامبراطورية الرومانية الديانة المسيحية . وانه ليشوق الطالب الذى يبحث فى تاريخ

التربية أن يدرس التربية الدينية التى كانت سائدة فى هذا العصر باعتبارها نوعا مستقلا من أنواع التربية ظل قائما مدة طويلة مثل غيره من الأنواع ، وباعتبارها عنصرا من عناصر التربية بوجه عام .

لقد كانت المسيحية فى أطوارها الأولى معنية باصلاح العالم من الناحية الخلقية ، وبهدم معالم ذلك المجتمع الفاسد الذى سبق أن أشرنا اليه . ولذلك حصرت جل اهتمامها فى تهذيب الأخلاق لدى معتنقيها ، ولدى العاملين بمبادئها ، وفى بعث المجتمع من جديد . فحظرت المعارض الدموية التى كان لها أثر سيء خطير فى جميع أركان الامبراطورية . وقد لاقت فى ذلك معارضة شديدة وحظرت الطلاق ، أو على الأقل نظمته وقيدته بقيود . وقد كان ذا أثر سيء أيضا ، فلقد قيل بأن الرجال كانوا يبدلون زوجاتهم بسهولة كما يبدلون ملابسهم . وأبطلت — على أسس خلقية — عادة وأد الأطفال . تلك العادة التى كانت سببا فى قلة عدد السكان ، والتى حاربها بدون جدوى الفلاسفة ورجال الحكومة بناء على أسس سياسية : ولاعتبارات خلقية . وقد عملت الكنيسة على قطع دابر هذه العادة بين أبنائها أولا ، ثم آل أمرها الى الزوال من المجتمع عامة . كذلك كان التمثيل بالأطفال يعتبر جريمة قتل . وبطريق تعاليم المسيحية ، وبما أنفقه المسيحيون من أموال طائلة لرفاهية الأطفال ، ارتفع مستوى الرأى العام من ذلك المستوى المنخفض الذى كان يسود طيلة القرون الوسطى . ولقد أنكرت المسيحية تلك الحفلات العامة المنافية للأخلاق ، وأنكرت على أتباعها تلك العبادات الخاصة المثيرة للشهوة ، التى كان يقوم بها جماعة الوثنيين ، والتى آل أمرها فيما بعد الى أن صارت موضع استنكار من جمهور الشعب . فبهذه المناسبات فرضت الكنيسة الأولى على الناس تربية خلقية جديدة لا نظير لها فى تاريخ العالم ولا فى تاريخ التربية . وقد ساعدها على ذلك نشر مقاييس راقية للأخلاق الشخصية كما عبرت عنها الشريعة الموسوية وكما وردت فى الموعظة التى ألقاها موسى فوق الجبل . وتلك مقاييس كان يجهلها جمهور الشعب جهلا تاما . وتظهر قيمة

هذا الحدث العظيم ، وقيمة هذه التعاليم اذا قارنا بين بساطة الديانة المسيحية ونقاوتها . وتلك الطقوس الوثنية التى كانت سائدة ، وبين الصفات الشخصية التى اتصف بها رجال الكهنوت المسيحيين ونظائرها لدى زعماء الديانة الوثنية ، وبين التعاليم الخلقيــة التى حوتها الأولى ، والعادات التى احتضنتها الثانية : وبين التضحية التى انغمرت فيها الأولى ، والشهوة التى انغمست فيها الثانية — وبين العواطف الانسانية التى سادت فى الأولى ، والقســوة والفظاظة التى ارتبطت بالثانيــة مهما بلغت من التهذيب ، وبين مظاهر الاحسان والكرم عند الأولى ، والتقتير والبخل لدى الثانية . نقول اذا أحسنا الموازنة ، ظهرت قيمة التربية المسيحية على وجهها الصحيح .

ويشهد جميع المؤرخين على أنه خلال القرون الثلاثة الأولى من تاريخ المسيحية ، كانت الحياة بريئة لايشوبها أى دنس ، قانعــة لايفسدها الطمع ، وكانت بحق احدى عجائب التاريخ . ولقد كانت طهارة حياتها من أهم أسباب تقدمها وتغلبها على الحياة الرومانية تغلبا تاما سريعا . وقد كانت هذه المثالية الراقية للحياة الخلقية مفروضة على كل عضو من أعضاء الكنيسة . ولما كان رجال الدين جماعة متميزة عن بقيــة أفراد المجتمع فى ذلك الوقت ، كان من الممكن جدا التعرف على المجرمين وارجاعهم الى حظائرهم التى خرجوا منها يحوطهم الخزى والعار . ولما لم يكن من وراء اتباع هذه الحياة المسيحية الحصول على جاه أو شرف أو منفعة أو نفوذ فى هذه الحياة ، فقد كان أغلب معتنقيها ممن يؤمنون بها ايمانا منزها عن الأهواء والأغراض . وكان ايمانهم أشد وأقوى من ايمان مسيحى الدولة الرومانية فيما بعد :: ولهذا المعنى يمكن أن نقول ان تهذيب المسيحية الأولى كانت بمثابة تهذيب مدرسى .

مدارس الحديثى العهد بالمسيحية Catechumeral Schools

ا — مدارس تعليم مبادىء المسيحية : .

لقد نشأت فى الكنيسة الأولى — نتيجة الحاجة الملحة — نظم لتعليم

أولئك الذين يريدون أن يندمجوا فى الدين المسيحى . ولكن كان ينقصهم الالمام الكاف بمبادىء هـذا الدين ، ويعوزهم الاتزان الخلقى الضرورى . وكان هؤلاء ينقسمون الى فريقين . وكان الفريق الأول يتكون من أولئك الذين كانت لديهم مجرد الرغبة لأن يكونوا أعضاء فى الكنيسة . وأما الفريق الثانى فكان يتكون من أولئك الذين كانت تعلمهم الكنيسة ليصبحوا جديرين بالانضمام اليها . ولم يكن الطلبة يقبلون بصفة نهائية الا بعد أن يلموا بشىء من التعليم والتهذيب . وبعد اجراء عملية التعميد ، ينتظمون فى سلك الكنيسة . وقد كان الاتجاه فى ذلك الوقت الى تأجيل عملية التعميد الى أطول مدة ممكنة ، فنشأ عن ذلك كثير من النتائج السيئة . وكان تلاميذ هذه المدارس يشملون أطفال المسيحيين ، ومن دخل المسيحية من اليهود البالغين ممن هجروا الوثنية واعتنقوا المسيحية . ومع أن التهذيب الذى رمت اليه هذه المدارس كان الى حد ما تهذيبا عقليا لارتباطه بالمبادىء الدينية وقوانينها ، فانه كان فى الوقت نفسه تهذيبا خلقيا يهتم بمبادىء الأخلاق . وكان للموسيقى أهمية عظيمة فى هذا التعليم . وقد عنيت المسيحية الأولى وبخاصة فى الشرق بترتيل المزامير ترتيلا موسيقيا . ومن المرجح أن استخـدام الموسيقى على هذا النحو بالنظر الى التربية الخلقية ، كان ذا أهمية عظيمة تشبه أهمية الموسيقى فى التربية الاغريقية . وكان الطلبة يجتمعون فى أوقات معينة كل أسبوع فى رواق الكنيسة ، أو فى أى جزء آخر من أجزاء الكنيسة ، للتعليم والتربية الخلقية . ولقد أصبحت هذه الطريقة عالمية وبوساطتها كان يتلقى أطفال المسيحيين أى نوع من أنواع العلوم والمعرفة . وكان البيت يعاون المدرسة بالاشراف على الطلبة اشرافا كان أدق كثيرا من اشراف البيت الرومانى أو اليونانى فى ذلك العصر .

ب — مدارس الحوار الدينى Catechetical Schools

كانت مدارس تعليم مبادىء المسيحية تعرف أيضا بالمدارس الحوارية أى السؤال والجواب ، وذلك لأنها كانت تستعمل النقاش فى دراستها

ولكن مراعاة للتفرقة والتمييز ، أطلق هذا الاسم الاصطلاحى — المدارس الحوارية — على نوع خاص من المعاهد الدينية كان يسير على منهاج خاص أرقى من سابقه . ولما كان قادة المسيحيين فى الاسكندرية وغيرها من البلاد الشرقية فى نضال دائم مع مدارس الفكر اليونانية ، فانه كان من الضرورى تزويد القسس وزعماء الكنيسة بنوع من التعليم مشـــابه للتعليم اليونانى : وقد ظلت الاسكندرية لعدة قرون مركزا لهذا النشاط العقلى والدينى . ولقد تصادف أنه فى سنة ١٧٩ ميلادية أصبح بانتينوس « Pantoenus » — وهو فيلسوف خـــرج على تعاليم الرواقيـــة واعتنق المسيحية — رئيسا لمدرسة تعليم مبادىء المسيحية بالاسكندرية . وبذلك اتصلت التعاليم المسيحية بالفلسفة اليونانية وبلاغة الخطيب ، وأصبحت الفلسفة والخطابة فى خدمة الكنيسة على أيدى بانتينوس ومن خلفوه . وقد خلفه اثنان من أشهر آباء الكنيسة اليونانية هما « كلمنت Clement. أوريجن Organ » وعلى يديهما تشكلت تعاليم المسيحية الأولى . وان مثل هذه المدارس — مع أنها قليلة الأهمية نسبيا — قـــد نشأت من مدارس تعليم مبـــادىء المسيحية . وفى ســـنة ٢٣١ ميلادية ، أرغم « أوريجن » على مغادرة الاسكندرية وأسس مدرسة مشابهة فى آسيا الصغرى حيث كان يعلم الفلسفة والبلاغة والمنطق والفلك وجميع العلوم اليونانية . وكان تدريس الأدب والتاريخ والعلوم كما كان فى المدارس اليونانية ، وان كانت تدرس من وجهة نظر مخالفة . ومع أن هذا النوع من المدارس كان يدخله طلبة من مختلف الطبقات ، فقد تخصصت فيما بعد لتعليم القسس تحت اشراف الأساقفة المحليين .

المدارس الأسقفية والكاتدرائية :

على هذا النحو تطور من ذلك النظام غير المحـــدد ، نظام المدارس الحوارية الذى انتشر فى كل ربوع أوربا طيلة القرون الوسطى . وهو نظام تربوى له من الأهمية والاحترام مالنظام الأديرة . ومازال هذا النظام قائما حتى وقتنا الحالى . وهناك مدارس أخرى مثـــل مدارس

« أوريجن » فى قيسارية ، وهى وان لم تكن كاملة ، قد انتشرت فى الشرق على يد بعض الأساقفة ليمرنوا رجال الدين ، وليقوموا بتعليم من اعتنق الدين الجديد . وكان من الطبيعى أن تعم مثل تلك المدارس وتزدهر بين قوم مثقفين ولهم شغف كبير بالمناقشات الفلسفية واللاهوتية . وفى السنة الأولى من بداية القرن الثالث الميلادى ، أنشأ « كاليكستوس Calixtus » أسقف روما معهدا علميا يشبه تلك المدارس ، لم يلبث أن نما وازدهر وتحول الى مدرسة أصبحت موضع تأييد الأباطرة ، وأسست بها مكتبة كبيرة كان يديرها خبراء فى فن المكتبات حفظ لنا التاريخ أسماءهم منذ القرن الخامس . وعلى مدى دراسة رجال الدين فى هذه المدرسة ومايشبهها كانت تتوقف ترقياتهم فى وظائفهم . وقد نمت هذه المدارس لأنها أنشئت فى المدن الكبرى التى كان عليها الاعتماد فى نشر التعاليم الانجيلية . ويدلنا على انتشار المسيحية بالمدن الكبرى اتحاد كلمتى « وثنى » و « ريفى » فى المعنى . ولما خضعت حياة القسس الذين تجمعوا فى هذه المراكز الدينية لقواعد أو قوانين ثابتة ، كان من الممكن تنظيم العمل فى مثل تلك المدارس على أسس أكبر دقة . وفى خلال القرنين الخامس والسادس ، قرر مجلس رؤساء الكنيسة أن الأطفال الذين سينخرطون فى سلك القسس لابد أن يقضوا فترة التمرين فى مثل تلك المدارس تحت اشراف الأسقف . وترتب على ذلك التشريع ومايشابهه ، وعلى نمو الهيئات الكنسية ، وعلى زيادة الحاجة الى اقامة المبانى الكنسية ، وعلى زيادة الحاجة لرجال الدين تحت زعامة الأساقفة — أن اندمجت تلك المدارس وارتبطت بكل أسقفية فى بلاد الغرب حيث كانت هذه المؤسسات تسمى المدارس الكتدرائية باسم البناء الذى اتصلت به . وعندما تقوضت دعائم الحضارة الرومانية على يد البرابرة ، وتمت سيطرة الكنيسة على التعليم ، بقيت هذه المدارس والأديرة باعتبارها المؤسسات العلمية الوحيدة فى الغرب . ومن المرجح أن مدارس الأديرة كانت من القرن الثامن الى القرن الثانى عشر أكثر أهمية من المدارس الكنسية أو الكاتدرائية . ولكن بانتشار العلم ، وبزيادة الرغبة فى البحث الحر ، أدى

جمود مدارس الأديرة وضيق أفقها الى انتعاش المدارس التى كانت تحت رعاية الأساقفة مباشرة ، واستعادة أهميتها ونموها .

الصراع بين المسيحية الأولى وبين الحياة الفكرية

ان الأفكار المتعلقة بالصلة بين التعاليم المسيحية والتعاليم الوثنية قد قسمت قادة المسيحية الأولى الى جماعتين متميزتين :: وكان الفريق الأول يرى أن العلوم القديمة فيها نفع عظيم للمسيحيين وللكنيسة ، وأن أغلب هذه العلوم يؤيد تعاليم الكتاب المقدس ، وأن الفلسفة ماهى الا البحث وراء الحقيقة مثلها فى ذلك مثل المسيحية ، وأن جميع المذاهب الفلسفية المختلفة تتضمن بعض حقائق قيمة وان لم تكن أكمل الحقائق وأرقاها . ولذلك كان لزاما على المسيحية أن تشمل جميع هذه العلوم القديمة ، وأن تتخذ منها أساسا لبناء جديد . أما الفريق الآخر فقد أخذ يستعيد ذكرى سخرية فلاسفة الاغريق ، ويستعيد ذكرى الاهانات والسخافات التى جلبها رجال الوثنية على رؤسهم ، ويبين مايتضمن الأدب الوثنى من زوائل خلقية تقرها الديانات الوثنية ، فرأوا أن التوفيق بين الحقيقة المسيحية وبين التعاليم الدنيوية ، أمر مستحيل وأن الفلسفة اذا اقترنت بالمسيحية ، أدت الى الضلال والالحاد ، وأن الأدب والثقافة على العموم لا يمثلان الا مباهج الحياة الدنيا ومغرياتها ، وأن أولئك الذين يدرسون أساطير «هومر» وقصص «زيوس Zeus » والآلهة لايكتسبون منها الا رجسا . ولذلك كان مثل هذا الأدب غير جدير بتقدير الكنيسة المسيحية ، وكان على الكنيسة أن ترفض كل هذا العلم القديم اذ أنه مناف لأغراض المسيحية ولمصالحها ::—

ويمكن أن يقال على وجه العموم ان الرأى المناصر لهذه التعاليم القديمة كانت له الغلبة فى القرون المسيحية الأولى وبخاصة فى الشرق بين جماعة الاغريق . وساد رأى المعارضين لهذه التعاليم فى الغرب بوجه عام وشاع أمره بين مسيحيي تلك الجهات حتى قبل أن يقضى البرابرة على النظم الاجتماعية القديمة . وكان من الطبيعى أن يقرن مسيحيو الغرب الوثنية

بهذه الثقافة القديمة ، ذلك لأن دراسة الأدب القـديم كانت العامل الرئيسى فى بقاء تعاليم الديانة الوثنية مسيطرة على قلوب الناس ، ولأن المعارضة القوية لتقدم الكنيسة ، جاءت من الطبقة المرتبطة بهذا الأدب وكانت المدارس معقل النظام الوثنى الذى لا يتزعزع كما رأينا من قبل . كما كان من المؤكد أن المسيحى لا يستسيغ تعاليم « هومر » أو «فرجيل» وما شاكلهما ، ولا يستطيع تدريس كتبهم . فقـد حرم الامبراطور «جوليان Julian» على جميع المسيحيين الاشتغال بالتدريس فى مدارس الخطابة أو مدارس اللغة :: واذا كان هذا التحريم تضمن وجود كثير من المسيحيين فى هذه المدارس ، فمن المرجح جدا أن مسيحيتهم كانت اسمية كاكانت حال الامبراطور « أوغسطين Augustine » فى أيامه الأولى ::— ولقد كان هذا الشعور متبادلا بين الفريقين كما يتجلى ذلك فيما فعله أحد المجامع الدينية فى قرطاجنة : ذلك أنه فى عام ٣٩٨ م بعد انتصار المسيحية بوقت طويل ، بل بعد مرور زمن طويل على وجود خطر محقق يخشى من ذلك التأثير الوثنى الكامن فى الأدب القديم ، عمد هذا المجمع الى حرمان جميع الأساقفة من قراءة الأدب الوثنى ، وأصبح هذا فيما بعد من التقاليد الخاصة بالكنيسة . ولا نعجب بعد هذا العداء أن نجد العلم وقد خبا نوره ، وأن يأتى بعد ذلك عهد يستمر عدة قرون هى المعروفة « بالعصور المظلمة » .

ولما كان موقف الكنيسة — ازاء هذه التعاليم الوثنية — على هذا النحو يفسر لنا الى حد كبير حالة التربية والتعليم لمدة ألف سنة ، وجب علينا أن نعرض بالتفصيل لبعض الأسباب التى قد تفسر لنا هذا الموقف . ولقد سبق أن ذكرنا فعلا أهم هذه الأسباب ، وهو أن رسالة الكنيسة فى ذلك الوقت كانت رسالة خلقية . يضاف الى هذا الاعتقاد الذى ساد أيام المسيحية الأولى أن ظهور المسيح مرة أخرى قريب ، وأن الثقافة والعلم وكل ما يتصل بالأمور الدينوية لا فائدة منها . غير أن الاضطهاد والتشريد الذى نزل بالمسيحيين فى القرون الثلاثة الأولى لظهور المسيحية

حال بينهم وبين الرغبة فى الانكباب على مصادر الأدب القديم أو الوصول الى ذلك المستوى الثقافى الذى وصل اليه أعداؤهم المضطهدون لهم . وسنتناول بالبحث فى الفصل القادم الذى أفردناه للكلام عن الرهبنة سببا عظيما آخر يفسر هذا السلوك وهو « التصــوف » **Aecaticism** أو معارضة الأمور الدنيوية والابتعاد عن كل ما يجلب السرور للطبيعة البشرية :: بقى بعد ذلك سببان آخران ساد أحدهما فى العصور الأولى ، وساد الآخر بعد ذلك وهما يفسران الى حدما موقف الكنيسة من التعليم الوثنى . ذلك أن المسيحية فى عهدها الأول نالت أعظم نجاح بين الطبقات الدنيا لأن رسالتها أتت لهم بالعجائب ، وهؤلاء لم يكن لهم ميل بطبيعتهم ولا بمقتضى تقاليدهم وشعورهم الوجدانى الى الاهتمام بالثقافة التى لم تصل الى ما وصلت اليه الا على حساب اذلالهم والحط من كرامتهم :: وفى العهد الثانى اشتد ساعد الكنيسة على يد الشعوب التيوتونية الجديدة وهم الذين رفعتهم المسيحية من مستوى البرابرة . وفى الوقت نفسه لم يكن من الممكن لعدة أجيال تلقينهم فضائل الثقافة . كما أن وحــدة الكنيسة فى الغرب وشهرتها بالصراحة ، ورغبتها فى التمسك بأهداب الدين ، وقفت حائلا دون العلم وحب البحث الذى كان يسمح به أو يشجع عليه فى الشرق بعد أن اختفى من الغرب اختفاء تاما .

ولكى نضع أساسا لدراسة العصور المقبلة ، يجب علينا أن نوضح بجلاء مواضع الاختلاف بين تعاليم الكنيسة فى عهدها الأول وتعاليمها فى عهدها الأخير فى القرن .

موقف الآباء المسيحيين الاغريق من العلم :

على الرغم من أن القديس بولس قال « لم يدع كثير من الحكماء » فقد دخل المسيحية فى القرنين الثانى والثالث عدد عظيم ممن نهلوا من علوم الاغريق وثقافتهم من بينهم جوستين الشهيد**Gustin Martyr** وكلمنت السكندرى وأوريجن **Orgen** وبازل **Basil** وغيرهم من مشاهير الآباء الاغريق . ومن الطبيعى جدا أن يستغل هؤلاء الرجال علمهم فى

خدمة الكنيسة مع العلم بأنهم كانوا من فلاسفه الاغريق وبأن أغلبهم كانوا مدرسين أيضا .

وكان أشهرهم جوستين الشهيد الذى تملأ قصة حياته الأرباع الثلاثة الأولى من القرن الثانى . فقد كان أستاذا للفلسفة اعتنق المسيحية وظل يزاول مهنته طوال حياته يرتدى عباءة الفيلسوف ويبشر بتعاليم أفلاطون ، ويدعى بأن أفلاطون وسقراط وهيراقليط Heracleilus كانوا مسيحين قبل أن يظهر المسيح ، وأن الفلسفة كانت تسعى الى أن تصل الى ماوصلت اليه المسيحية ولو أنها لم تصل الى هدفها . ولقد كان ينادى بأن تعاليم الفلسفة تدخل فى نطاق التعاليم المسيحية وتنسجم معها انسجاما تاما .

أما كلمنت (١٦٠ — ٢١٥ م) فقد خلف بانتانوس Bantanous فى رياسة المدرسة الحوارية بالاسكندرية ، وكان يعتقد أن المسيحية ما هى الا المثالية الأفلاطونية ، وأن أفلاطون ما هو الا موسى • وكان يبشر بأن« الفلسفة الوثنية ماهى الا تمهيد تربوى لتقريب العالم من المسيح » Philosophy was a Pedagogue to bring the world to Christ ومن تعاليمه الهامة الأخرى أن الله سبحانه وتعالى خلق للانسان ثلاثة أشياء يسترشد بها : القانون والانجيل والفلسفة . وكانت معظم تعاليمه تدور حول محاولة التوفيق بين العقيدة والعقل ، أو بين التعاليم المسيحية والفلسفة الوثنية لدرجة أنه اعتقد أن المسيحية ماهى الا فلسفة :: كما أن اقتباساته من كثير من كتب الاغريق تدل على اطلاعه على عدة مئات من المؤلفات الأدبية . وقد خلفه تلميذه وتابعه أوريجن Origen

وكان أوريجن (١٨٥ — ٢٥٤ م) هذا أشهر هؤلاء الآباء المسيحيين ، وأكثرهم علما وقد كتب عن العلوم الاغريقية قائلا « يجب أن نستخدمها حتى نتمكن من فهم الكتاب المقدس ، لأنه ما دام الفلاسفة قد درجوا على القول بأن الهندسة والموسيقى والشعر والخطابة والفلك كلها علوم تؤدى بنا الى دراسة الفلسفة . فيجب علينا أن نقول ان الفلسفة اذا درست دراسة حقيقية تؤدى بنا الى دراسة المسيحية » ::— وقال أيضا

« اننا عندما نغادر مصر نحمل معنا ثروات المصريين ونزين بها خيامنا . ولكن يجب أن نلاحظ أننا قد عكسنا الأمر ودفعنا ببنى اسرائيل الى مصر ليبحثوا عن الثروة ... » . وقد كان أوريجن أول من أقام علم اللاهوت على أسس منظمة ، واليه يرجع الفضل فى صوغ معظم عقائد الكنيسة ، كما أنه يعتبر بحق أول من نقد الكتاب المقدس نقدا علميا صحيحا . فتمكن بكل أولئك من أن يبسط نفوذه الذى فاق نفوذ غيره من آباء الكنيسة عدا سانت أوجستين . وقد حاول بتعاليمه الخاصة عما بين العلوم الوثنية والعقائد الدينية من انسجام أن يوفق بين هـذه العلوم الوثنية وبين تعاليم الدين المسيحى ، أو بين الثقافة الاغريقية وبين العقيدة المسيحية :— والواقع أنه وفق بين عالم الاغريق وبين الدين الجديد ، وكان أكبر عون على توطيد أركانه .

وما أن حـل عصر سانت باسـيل St. Basil (٣٣١ — ٣٧٩) و « جريجورى » حتى كان العداء بين المسيحية والتعاليم الوثنية — لاسيما الفلسفة اليونانية — قد بلغ أشده ولكن أجمع هذان الأبوان على مقاومة ذلك التيار وبذل الجهد فى سبيل اشعار الناس أن الأدب اليونانى حافل بالأصول والحوادث ، أى بالمبادىء العظيمة والأمثلة الواقعية التى تفيد فى الدراسات الدينية ، والتى تساعد على الوصول الى الحياة العليا : فقد كتب جريجورى عما قام به الامبراطور جوليان من اغلاق المدارس الوثنية فى وجوه المسيحيين حيث قال « أما من ناحيتى ، فانى أعتقد أن كل من يحب العلم يجب أن يشاركنى شعورى بالغضب والاشمئزاز :: انى أترك لغيرى من الناس الثراء والتفاخر بالمولد وكل ما يمكن أن يخدع خيال الانسان من الطيبات الخيالية ، ولكنى أقدر العلوم والآداب حق قدرها ، ولا آسـف مطلقا على الجهود التى بذلت فى تحصيلها . ولقد فضـلت — ولا زلت أفضل — التعليم على غيره من عرض الدنيا ، وليس أقرب الى قلبى منها سوى نعم السماء وآمال الخلود » . ومع ذلك فان آراء هؤلاء الآباء المتأخرين تختلف تمام الاختـلاف عن آراء الآباء المتقدمين . فهم

لايقرون هذه العلوم القديمة الا فى حدود ضيقة . فقد قال كريستوم Chrysostom (٣٤٧ ــ ٤١١ م) «لقد نبذت هـذه السفاسف منذ أمد بعيد . اذ لايستطيع المرء أن يقضى جل عمره فى عبث الأطفال » . كما كتب باسيل Basil عن تربية الأطفال ما نصه « ستعجب اذ أتساءل هل سنتخلى عن الأدب مرة واحدة ؟ انى لا أنادى بهذا ولكنى أقول بأننا يجب ألا نقتل الأرواح ... الواقع أن المرء مخير بين طريقتين : طريق التربية الحرة التى نحصل عليها بارسال أبنائنا الى المدارس العامة، أو طريق خلاص الروح وتطهيرها من أدران الرذيلة الذى نحصل عليه بارسال أبنائنا الى جماعة القسس أو الرهبان . فأيهما سينتصر اذن العلم أم الروح ؟ اذا استطعت أن تجمع بينهما فافعل ، وان لم تستطع فعليك باختيار أنفس الطريقين ::

موقف آباء الكنيسة اللاتينية ازاء التعاليم الوثنية :

ماكاد القرن الرابع يبدأ حتى أصبحت الدراسات اليونانية لدى مسيحي الرومان دليلا على عداء المسيحية وكرهها . وكان معظم الآباء اللاتينيين أمثال أوغسطين Augustine وجريجورى Gregory ولوكتانتيوس Loctantius وأرنبيوس Arnobius وتيرتوليان Tertullian مدرسين للبلاغة وللخطابة . وكان ترتوليان محاميا قبل كل شيء ، وكان جيروم ercme وأوغسطين مشبعين بمبادىء الوثنية . ونبغ جميعهم فى العلوم وفى التربية الرومانية وموادها . وكتب كثير منهم رسائل فى مواد بحثهم ::

كان تيرتوليان (١٥٠ ــ ٢٣٠ م) أقدم رجال الكنيسة اللاتينية ، وقدكشف عن موقف أهل الغرب بصورة جلية واضحة ، وكانت الدراسات اليونانية تعتبر فى نظره الحادا وزندقة . ولما كان قد ألقى بدلوه فى الصراع ضد مذهب العرفان Grosticism فانه قد أراد أن يبعد الشقة بين الفلسفة وبين الكنيسة . فقد كتب ضد الالحاد يقول :

هذه هى تعاليم الانسان والشيطان وضعت لاقلاق الأرواح فى عالم

الحكمة :: وقد نعتها الله بقوله انها سخف وهراء، وقد اختار أسخف مافى هذا العالم ليوقع الفلسفة نفسها فى حيرة . ان الفلسفة هى مادة حكمة هذه الحياة ، وهى تفسير خاطىء للطبيعة ولتصرف الآلهة . والحق يقال أن « الهرطقة » قد اختلطت بالفلسفة . وجاء عن هذا المصدر المبهمات . وانى لا أعرف ما الصور التى لا نهاية لها ولا ثلاثية الانسان التى صورها فالنتينس Valentinus أحد تلاميذ أفلاطون . وقد عرض الهراطقة والفلاسفة لأمثال هذه الموضوعات كثيرا ، وكان محور بحثها جميعا : ما مصدر هذه الشرور ؟ ولماذا يسمح بها ؟ وما أصل الانسان ؟ وكيف جاء الى هذا العالم ؟ يالتعاسة أرسطو الذى اخترع لهؤلاء القوم « الحوار » فن البناء والهدم، ذلك الفن الملتوى فى قصده ، البعيد المنال فى أوهامه، الشديد القسوة فى مناقشاته يناقض حتى نفسه ، ولا ينتج الا نزاعا وشقاقا ، يتناول كل شىء بالشد والجذب ، ولا ينجح فى علاج أى شىء. من أين أتت هذه الخرافات وسلسلة المواليد التى لا نهاية لها ، وهذه المشكلات العديمة الجدوى ، وتلك الكلمات التى تنتشر انتشار السرطان؟ لقد حذرنا القديس الرسول من كل هذا ، وصور لنا اسم الفلسفة فى صورة أوجب علينا الاحتراس منها.ولست أدرى ماعلاقة أثينا بأورشليم؟ وما هى الصلة بين الأكاديمية وبين الكنيسة ، أو بين الملحدين وبين المسيحيين ؟ أبعدونا عن شر هذه المحاولات التى يقصد من ورائها خلق مسيحية ملوثة ممزوجة بالتشكيلات الرواقية والأفلاطونية والحوارية » .

وفى مؤلفه الذى كتبه عن « الوثنية » فى الفصل الذى خصصه للمدرسين وما يلاقونه من صعاب ، ينكر انكارا تاما امكان اشتغال المسيحى بتدريس هذا العلم القديم . ومع هذا يتسامح الى حد ما فى دراستها بقصد معرفة أخطائها والقدرة على ابطالها .

أما القديس جيروم (٣٣١ — ٤٢٣ م) الذى ترجم الانجيل الذى ظلت الكنائس تقرؤه منذ قرون فقد وضح لنا هذا الصراع بين الدراسات القديمة وبين المسيحية وضوحا جلياء وربما لم يستطع أى حدث من أحداث

هذا الصراع الطويل أن يترك أثرا فى الأجيال المتعاقبة التى ظلت تتناول هذا الصراع حينا بعـد حين مثل الأثر الذى تركته نظريته الشهيرة التى استمدها من حلمه المعروف سنة ٣٧٤ م : فقد رأى فى حلمه أنه مات وأنه اقتيد أمام القضاء ثم تليت عليه هذه الأسئلة . من أنت ؟ فما كاد يجيب بقوله أنه « مسيحى » حتى سمع ذلك الحكم الرهيب بضمير متألم لم يزل يردد ذلك التحذير المفزع للأجيال المتعاقبة : « هذا غير صحيح ، ليست مسيحيا بل أنت سيشرونى » . فحيثما يوجد المال يتجه القلب .

ويعتبر جيروم أيضا المسئول عن انتقال الرهبنة فى الغرب :: وكان حب العلم وحب الرهبنة عاملين تصارعا فى نفسه طوال حياته . وكما هو واضح من اقتباساته من الكتاب القدماء ، يبدو أنه لم يستطع أن يجنب نفسه هذه العلوم الوثنية رغم أنه بعد حلمه المشهور قد كرس جهوده كلها للدراسة الانجيلية وللكتابات الدينية ، واذ كان لم يستطع بعد أن يوافق على اتخاذ دراسة الأدب القديم وسيلة للتربية ، فانه لم يستطع أيضا أن يحمل نفسه على احتقار هذا الأدب احتقارا تاما كما يتبين ذلك من مؤلفه « Letter to Lœta » اذ اعتقد أنه اذا سمح لهذه الدراسات أن تبقى ، فليكن ذلك بقصد الحكم عليها دون اتباعها أو العمل بها .

أما القديس أوغسطين فقد تراجع عن شغفه بالدراسات كما تراجع عنها جيروم من قبل . ولقد مضى أغسطين (٣٥٤ — ٤٣٠ م) نصف حياته يدرس الخطابة والبلاغة وكان قد بدأ بكتابة دائرة معارف الفنون الحرة أنجز منها قسما عن قواعد اللغة وقسما عن الموسيقى ، وكتب مقدمات الأجزاء الأخرى . أما رسالته عن الحوار — مبتكرة كانت أو ملخصة عما كتبه أرسطو — فقد كان لها أثر عظيم فى العصور الوسطى المتأخرة . ومع أن أوغسطين لم يبلغ مبلغ جيروم فى التبحر فى العلم ، فقد كان رجلا رحب الأفق ، واسع الصدر يحب الأدب اللاتينى حبا جما وكان أذكى رجال الكنيسة الغربية وأكثرهم حيوية ونشاطا وأعمقهم وأقواهم نفوذا ، وقد استعان بعلمه الغزير وبمؤلفاته الجدلية المفصلة على محاربة الالحاد فى

الكنيسة :: ذلك أنه لما كان قد أقر فى فجر حياته « افساد المصريين » الا أن حبه للدراسات القديمة قد أصبح محدودا فى أخريات حياته حين أعرض عن استعمالها . ويحتمل أنه كان المسئول شخصيا عما قرره مجمع قرطاجنة من تحريم الدراسات الفلسفية والآداب .

ثانيا — الرهبنة — التربية كتهذيب خلقى :

مجال الرهبنة وأهمية التربية الديرية :: — ان الرهبنة والتربية الديرية ميدانهما فسيح بحيث يتعذر علينا أن نلم بها وبأهميتها التربوية الماما تاما فى صفحات معدودات . فقد استمر هذا النظام من القرن الرابع الى القرن السادس عشر بل الى القرن الثامن عشر :: وقد تنوعت حياة الرهبان فشملت حياة الراهب المتبتل **anchorits** فى الصحراء ، وحياة المتصوف فى صومعته **cenobite** والمتدين الجوال **friar** الذى عشى فى مناكب الأرض ، واليسوعى فى مدرسته أو فى ميدان رسالته السياسى أو الدينى :: — ولقد امتدت الرقعة التى انتشرت فيها الرهبنة من وادى النيل الى المرتفعات الاسكتلندية . وتلونت حياة الرهبان الفكرية ألوانا مختلفة فشملت خشوع الراهب المتبتل ، وزهد المتصوف ، وحماسة الرهبان ، وعبقرية اليسوعيين أتباع لويولا . ونحن لا ندعى أن نلم هنا بتاريخها أو بنشاطها التربوى فى الأديرة فى هذا المقام الضيق ، انما نريد أن نكتفى بأن نعرض لها عرضا سريعا على أنها نموذج تربوى . وهى كنموذج لها أهمية عظمى تاريخية وان لم يكن أثرها ملموسا فى الوقت الحاضر :: وقد وجدت التربية المسيحية الأولى فى الرهبنة صدرا رحبا فحملت لواءها ونشرت رايتها . ذلك أنه من القرن السادس حتى القرن الثالث عشر لم يكن بأوربا أى نوع من أنواع التربية فى العالم الغربى يهتم بالنواحى العقلية كما اهتمت بها المدارس الكاتدرائية التى لم يكن لها نشاط كبير . والتى كان يقوم بالتدريس فيها جماعة الرهبان . ولما كان نشاط الرهبان يمثل الخطوة الأولى لنشأة الجامعات ، فقد ظل هذا النوع من التربية خلال ثلاثة قرون أهم النظم التربوية وأحسنها :: وهذا موضوع

تربوى عظيم الأهمية يجب أن نلم بنواحيه المختلفة فى الصفحات التالية .

ولن نلتفت فى مناقشتنا التالية الى الاتجاه الدائم نحو تدهور منزلة الحياة الديرية أو الانحطاط الذى أصاب النظم الديرية بعد أن تهدت حماسة حركة الاخوان من الرهبان الكاثوليك ، ذلك الانحطاط الذى كان مسئولا الى حد كبير عن نشأة حركة الاصلاح الدينى وعنفها :: ان مثل هـذه الابحاث بعيدة كل البعد عن النواحى التربوية فى اتجاهها الضيق . كما أن محاولة بحثها أمر عسير علينا فى مجلد كهذا .

ان لفظ « الرهبنة » فى أصله ونشأته ينطبق على حياة الراهب المتبتل المنعزل . وهى كثيرا ماتستعمل بمعنى يبعد من نطاقها الهيئات الرهبانية التى ظهرت فى القرن الثالث عشر ، وكذلك طائفة القسس النظاميين ، ورجال الطائفة الدومينيكية الذين خضعوا للنظام الذى وضعه القديس أوغسطين ، وكذلك الجماعات التعليمية التى نشأت بعد عهد الاصـلاح الدينى . ولكنا سنستعمل هذه الكلمة هنا بمعناها الواسع المقصود منها عادة الذى يشمل هذه الأنواع جميعها . ولن نستطيع هنا أيضا أن نتتبع تطور الرهبنة فى هذا التاريخ الطويل ، وذلك لأننا سنهتم بالرهبنـة كنموذج من نماذج التربية ومثلها التربوية العليا باعتبارها وسيلة لترويض النفس . وسنهتم اهتماما كبيرا بالمدارس التى نشأت فى القرون السابقة للقرن الثالث عشر حيث نشأت نماذج أخرى من المدارس ومناهج أخرى للتربية . والواقع أن تاريخ الرهبنة من القرن السادس الى السادس عشر يعتبر بحق تاريخا للتربية .

نشأة الرهبنة

كانت الرهبنة فى معناها الأول زهدا ورياضة . وكلمة الرياضـة asceticism فى الاشتقاق الأصلى ، كانت تستعمل فى الترويض اللازم للمصارع قبل أن يدخل ميدان المصارعة البدنية :: أما معناها المجازى فيتضمن النظم التى يستطاع بها اخضاع الشهوات الجسمية والوجدانات الانسانية حتى يستطيع كل من الروح والعقل أن يتفرغ لمهام الحيـاة

الراقية . وقد وجدت الرهبنة بصورة ما فى جميع الأديان الا أنها ظهرت بشكل ملحوظ عنــد جماعة اليهود والفرس والمصريين ولدى كثير من المدارس الاغريقية الفلسفية التى احتكت بها المسيحية فى أول الأمر : وكان هدفها الخلقى من هذا كله هو الوصول بالروح الى أرقى درجات الكمال والبعد بها عن الحاجيات الدنيوية بالصيام وبالتعذيب ، وبالرياضة البدنية المنعشة المستمرة ، وكبح جماح النفس واخماد طبيعتها البدنيــة وتحقير المطالب الدنيوية . وبذلك يمكن أن نقول ان الرهبانية المسيحية قد جمعت فضائل الرواقيين من احتقار للألم وللموت وعدم الاكتراث بتقلبات الحظ . والاعراض عن متاع الدنيا ، كما أنها ضمت مادرج عليه الفيثاعوريون Pythagirean من عادات الصمت واستسلام الطبيعة البدنية وما اعتاده طائفة الكلبيين Cynic من تجاهل المجتمع ، والصد عن تكاليفه وتقاليده . وقد وجد مبدأ التصوف فى تعاليم المسيح أكبر مشجع لها . تلك التعاليم القاضية بألا يفكر الانسان فى غده وأن يبيع مايملك ، ويعطى الفقير ، وأن يترك المرء أباه وأمه وزوجته وأولاده فى سبيل الله . وكذلك فى نصائح السيد المسيح المتكررة القاضية بأن يحقر الانسان من أمر الدنيا ، ويكرس حياته لخدمة الانجيل ونشر تعاليمه .

ومما كان يشبه فكرة التصوف الميل الى الزهد فى الحياة ، والاعراض عن متاع الدنيا ، ذلك الميل الذى كان أكثر شيوعا بين الناس ولم يكن مساويا فى مدلوله تمام المساواة لمدلول التصوف ، بل كان عنصرا من عناصره فقط . وقد كان من الأسس التى قامت عليها فكرة التصوف ودان بها أهل العرفان أيضا ، الاعتقاد بأن الله سبحانه وتعالى لايحكم دنيا المادة ، ولا شأن له بصفة خاصة بالحياة الاجتماعية الفاسدة التى تحيط بالمسيحية وقت ظهورها ، وبأن الحياة التى تنشدها المسيحية الحقة لاتكون الا بالاعراض عن الدنيا والبعد عنها بعدا تاما : ولم يكن يقصــد من الرهبانية الا تنفيذ رغبة نفسية هى أن ينجو الانسان بنفسه ويترك غيره يعيش فى ضــلاله حتى ينال جزاءه . وكان مثل هذا الدافع يسود فى

المجتمعات القديمة . الا أن ظهور الشعوب التيتونية وتغلب سيطرتها ، قلب الاعراض عن الدنيا الى حب للفتح والتوسع .

وهناك عامل آخر مهم ان لم يكن سببا فى ظهور الرهبانية ، فقد ساعد على تطور الرهبانية ، وهو التغير الذى طرأ على طبيعة الكنيسة المسيحية من القرن الثالث فصاعدا . ذلك أنه ماكاد القرن الثالث ينتصف حتى شغلت الكنيسة بالأمور الدنيوية الى حد كبير . وفى مستهل القرن الرابع (حوالى سنة ٣١٢ — ٣٢٢) حين اعتنقت الامبراطورية الدين المسيحى ، اتصلت المسيحية بالمجتمع وأصبحت عادات المجتمع هى عادات المسيحيين ، ولم يعد المسيحيون قوما قائمين بذاتهم متميزين عن غيرهم . ثم حدث أن أصبح رجال الدين أو الرهبان بوجه خاص طائفة منعزلة عن الناس ، كما كانت الكنيسة منعزلة أول الأمر ، وأصبحوا يعيشون وفق قوانين خلقية خاصة يتميزون عن غيرهم ويبتعدون بأنفسهم عن الحياة الاجتماعية .

بقى عاملان ساعدا على تطور الرهبنة أحدهما عامل الاضطهاد الذى دفع بكثير من المسيحيين وأدى بهم الى الاعتصام بالصحارى وبالجبال ، والآخر هو الاعتقاد السائد بأن ظهور المسيح مرة ثانية قد أصبح قريبا وأن شئون الحياة اليومية لاقيمة لها اذا ماقيست بالنسبة الى الاستعداد الروحى لاستقبال الحياة الجديدة القادمة .

من هذه الآراء ومن هذه النظم الدينية فى الشرق ، ومن هذه المذاهب الفلسفية اليونانية ، تطورت الرهبنة المسيحية فى نفس البقعة الجغرافية التى هبطت فيها الأديان والتى وجد فيها الفلاسفة أتباعهم المخلصين ، أى فى مصر :: ذلك أنه مهما قدم العهد بهذه الحركة فقد ظهرت أول ماظهرت على يد « أنطونيوس » سنة ٣٠٥ م الذى هاجر الى الصحراء واعتصم بشاطىء البحر الأحمر . وعرض نفسه للحرمان وللتعذيب ، وكان فاتحة لحركات كبيرة من هذا القبيل اذ أصبح قدوة يترسم الكثيرون خطاه . واستطاع أحد أتباعه باخوميوس Pachomius أن يجمع ١٤٠٠ من

أتباعه ينهجون نهجه فى الاعراض عن الحياة والتمسك بالروحيات .
وهكذا ظل طابع الرهبانية فى الشرق طابع انعزال . ثم انتقلت الرهبانية الى بلاد اليـونان على يد « باسـيل Basil » ثم الى روما على يد « اثناسيوس » سنة ٣٤٢ وعلى يد « جيروم » . على أن الغرب لم يكن البيئة التى تناسب النبت الجديد فلا الطبيعة تناسبه ، ولا العقلية الغربية تتقبله راضـية مغتبطة . وقد فضلوا العزلة فى صومعة cenobite عن العزلة المطلقة anchorite وتعـددت أمثال هذه المجتمعات فى القرنين الرابع والخامس ، وأصبح لكل منها قوانين ونظم يسير عليها .
فسار بعضها وفق تعاليم القديس باسيل . ولكن فى سنة ٥٢٩ م استطاع رجل يدعى بنيدكت Benedict وهو من البطارقة الرومان أن ينجو بنفسه من الحياة فى روما . تلك الحياة المنحطة الدنسة ، وأن ينعم بالعزلة ويجد فيها منأى عن حياة الانحطاط والاغراء . وسرعان ما اجتمع حوله كثيرون ممن بهرهم اخلاصه وتعبده ، وكون مجتمعا وضع له نظاما .
وسرعان ما أصبحت هذه النظم شائعة حذا حذوها الغرب وسـارت أديرته مترسمة خطاها .

المثل العليا للحياة الديرية وللتربية

التقشف أو الزهد كمثل أعلى للتهذيب :

لئن كانت قوانين الحياة الديرية قد خضعت لكثير من التغيرات ان مثلها العليا اتفقت فى كل مكان : فالتقشف كان المثل الأعلى الذى ساد فى كل عصر وفى كل مكان . وكانت فضيلة الراهب تقاس بمهارته فى ابتكار طرق جديدة وغريبة للتقشف ، وذلك عن طريق تعذيب الجسد بالجوع أو التغذية بغذاء غير كاف أو بغذاء غير مناسب ، وعدم أخذ كفايته من النوم ، وعن طريق ارتداء الملابس غير الكافية ، أو الوقوف وقفة غير طبيعية ومجهدة للغاية والبقاء على مثل هذا الوضع عدة شهور ، أو عن طريق عدم العناية بنظافة الجسد ، أو ربط الأطراف بالأربطة ، وبحمل السلاسل والأثقال وغير ذلك من الطرق الأخرى التى تؤدى الى التقليل

من ملاذ الحياة أو القضاء على رغبات الانسان الطبيعية أو التى يتسبب عنها الآلام لعدم العناية بتلك المطالب عناية كافية . وقد يؤدى هذا الأسلوب من أساليب الحياة بالقوى العقلية أو يؤدى الى اضعافها . وفى كثير من الأحيان قد ينتهى بالراهب الى الشذوذ العقلى أو يجعله نهبا للأحلام الشاذة . وقد يؤدى الخوف من الاغراءات الدنيوية الى تفاقم هذه الحالة وبالرغم من أن هذه الحالة نشأت نتيجة لذلك الأسلوب الشاذ اتبعه الرهبان ، فانه لم يكن من السهل ملاحظة ذلك المؤثر . وكان الهدف الذى يرمون اليه من تعدد أشكال التهذيب المختلفة هو السمو بالروح والرقى الخلقى . كل هذه الأمور التى ينطوى عليها مدلول كلمة « تقشف » تبين نوع التربية التى سادت فى هذا العصر ، والتى تقوم على فكرة تهذيب الطبيعة الجسدية والسمو بالقوة الروحية والأدبية . فالمثل العليا للرهبنة يمكن أن نلخصها فى أفكار ثلاثة هى الطهر chastity والفقر أو المسكنة Poverty والطاعة obedience — أو بمعنى أدق : التحول conversion والثبات stability والطاعة .

الطهر

ان معنى « العزوبة celibacy » فى نظام الرهبنة لم يقف عند ذلك الحد الذى كان معروفا فى فجر الكنيسة المسيحية ، بل ذهب أبعد من مجرد حرمان الكاهن من الزواج . فالمثل الأعلى الذى انطوت عليه هذه العزوبة هو القضاء على الروابط العائلية وكل مايقوم بين البشر من روابط لتحل محلها الروابط الدينية عن طريق الحياة الديرية وقوانينها وعن طريق ميول روحية تحققت بالحياة الانعزالية والاستمرار فى التعبد . ولقد عملت الديرية على القضاء على العلاقات العائلية — حب الأب أو الأم أو الطفل أو الأخت — لارتباطها بالأمور الدنيوية وشدة تأثرها بها . ولم تتجل هذه الأمور فى حياة القديسين فقط ، ولكنها تجلت أيضا فى كتاباتهم ، يظهر ذلك فيما كتبه جيروم الذى صور لنا بالأمثلة وبالنصائح ماقد يبدو لنا فى الوقت الحاضر بمظهر وحشى غير انسانى . اذ أن الشائع

بينهم حينذاك هو أن القسوة فى هذا المضمار ماهى الا التقوى بعينها .

الفقر

ويقصد به التخلى عن جميع الميول المادية فى هذا العالم وذلك لأنه بعد أن أصبحت المسيحية الدين الرسمى للدولة ، كان فى استطاعة كل مسيحى أن يستمر فى مهنته كتاجر أو كموظف أو كجندى أو أى مهنة أخرى من المهن الدنيوية التى يرغب فيها . ولكن عندما يندمج الشخص فى حياة الرهبنة يكون عليــه أن يتخلى عن جميع ممتلكاته وكل حقوقه الوراثية . وكان الراهب لايمكنه أن يتسلم أى شىء يخصه الا بعد رضاء رئيس الدير ، حتى ولو كان ذلك الشىء خطابا خاصا له . كان كل مافى الدير حقا مشاعا وملكا للجميع ، وكانوا يتوهمون أن هذا الضرب من ضروب الحياة أقرب الوسائل استجابة لأوامر الله سبحانه وتعالى وأشد شبها بالحياة المسيحية فى فجر حياتها . ولقد كان هذا المثل الأعلى الديرى للفقر كفيلا بأن يجعل من فضيلة الاحسان أعظم الفضائل المسيحية طيلة عدة قرون وسطى . فوجودها كاف للتعويض عن فقد الفضائل الأخرى جميعها تقريبا .

الطاعة كمثل أعلى

وكانت الطاعة هى الفــارق الذى ميز الراهب المختلط Cenobitic بالناس عن ذلك الذى يعيش منقطعا عنهم فى صومعة . وبغض النظر عن بعض الاستثناءات ، انتشرت الحياة الديرية الاجتماعية فى الغرب . واذا ما اندمج شخص ما فى هذه الجماعة ، كان عليه أن يتنازل مختارا عن جميع حقوقه وعن تصرفه فى وقته وعن تحديد ميوله ، وتصبح ارادته خاضعة خضوعا تاما لارادة رئيسه ، وفى هذا التنازل الأخير يجد الراهب الكمال الخلقى والنمو الروحى . وكان نمط الحياة الديرية ومظاهر نشاطها وميولها خاضعا لقوانين دقيقة يفرضها الدير . وما دام الانسان قد سلم تسليما مطلقا بهذه النظم ، فان مثل هذا التسليم معناه قبول مبدأ التنازل

عن الشخصية تنازلا تاما والوقوف موقفا سلبيا ازاء أى ضرب من ضروب التنظيم السياسى للمجتمع . فاهمال الذاتية يجب أن يكون اهمالا تاما . والخضوع لابد أن يكون سريعا Prompt دقيقا ، تاما ومطلقا . وعلى الراهب أن يطيع دون تباطؤ أو ملل ، حتى فى تنفيذ تلك الأشياء التى قد تبدو مستحيلة وفوق طاقته مؤمنا فيها بتعضيد الله . واذا قدم احتجاجا معقولا متواضعا — وهو الشيء الوحيد المسموح له به — ولم يوافق عليه رؤساؤه ، كان عليه بالاضافة الى طاعة هؤلاء الرؤساء أن يجيب مطالب رغبات اخوانه ويقضى طلباتهم .

قيمة هذه المثل من الناحية الاجتماعية

من هذا نرى أن المثل الأعلى الديرى كان له جانبه السلبى كما كان له الجانب الايجابى . والديرية فى تحقيق مثاليتها الثلاثية نجد أنها قد أهملت ثلاث مظاهر هامة للحياة الاجتماعية وهى العـائلة والمجتمع الصناعى والدولة . ولم يقتصر الأمر على ذلك اذ أن بعض النساك فى بعض الأديرة الغربية كانوا لايهتمون بالقسس ، بل كانوا يهملون الكنيسة ذاتها . فمن المؤكد اذن أن الديرية تمثل نوعا من أنواع التهذيب التربوى تغافل هذه النواحى الضرورية الهامة للمجتمع ، وعمل على تنمية تلك الفضائل الأخلاقية التى أثرت تأثيرا كبيرا فى الكنيسة وفى الدين . هذا بالنظر الى الديرية بمعناها الضيق .

أما الديرية بمعناها الواسع ، فقد أصبحت قوة تربوية عظيمة ذات أثر عظيم فى المجتمع بوجه عام . فلقد صارت كل هذه المثل العليا الديرية عوامل جديدة فى البناء الاجتماعى . فمثلا عادة الطاعة بمايصحبها من تواضع ظهرت كنقيض للفردية المتطرفة التى سادت لدى البرابرة ، والتى تمسك بها الرومان . كما أن عادات الرهبان ومثلهم العليا استخدمت فى اعادة تنظيم المجتمع فى العهد الاقطاعى ، كما ظهر أثرها فى الحروب الصليبية . هذا الى أنها تمكنت أكثر من أى عامل آخر من ادخال القبـائل التيوتونية المتبربرة فى نطاق المدنية والثقافة .

ان تفاصيل هذه المثل العليا الثلاثية تجلت فى مجموعة القوانين . ففى أول الأمر كان كل دير على حدة يتبعها بالشكل الذى يريده . ولكنها منذ القرن السادس صارت عامة فى جميع أنحاء الغرب بعد ظهور قوانين القديس « بندكت » .

ومن المستحسن جدا عند الكلام على هذه القوانين أن تقول عنها لأنها انتشرت بطريق الاقتباس ، لأنه لم يكن هناك نظام عام للأديرة خاضع للقوانين البندكتية . ولكن بقى كل دير على حدة كما كانت الحال من قبل . ولم تكن هذه القوانين منافية لغيرها ، بل انها كانت مكملة للقوانين التى سبقتها . ومن المحتمل جدا أن تكون الأديرة المنفصلة قد أضافت اليها كما حدث ذلك بعد القرن الحادى عشر بشكل عام . وكان عدد هذه القوانين ثلاثة وسبعين : تسعة منها تمثل الواجبات العامة لرؤساء الأديرة والرهبان ، وثلاثة عشرة تخصصت للعبادة ، وتسعة وعشرون خاصة بالتهذيب وبالأخطاء وبالعقوبات ، وعشرة منها للاشراف على الأديرة ، واثنا عشر خاصة بمختلف الشئون كاستقبال الضيوف وسلوك الرهبان أثناء سفرهم وحلهم وترحالهم . وكانت الظاهرة المميزة للنظام البندكتى ، هى التمسك بالعمل اليدوى بأى شكل كان ، والاتصاف بالطاعة العمياء التى يجب أن يبديها الراهب لرئيسه أثناء القيام بالعمل . وعلى خلاف كبير لنظريات الراهب الشرقى وعاداته كان التراخى معتبرا من أكبر أعداء الروح . وللقضاء على هذا العدو كان لابد من القيام بعمل ما سبع ساعات فى اليوم الواحد ، وبهذا أمكن استئصال كثير من العادات السيئة التى كانت قد انتشرت فى الحيـاة الديرية فى الأديرة الغربية نتيجة الاغراء الذى ينشأ عن الكسل والعادات السيئة التى كانت نتيجة طبيعية للحياة الانعزالية والاغراق فى الخيال والتأملات الفاسدة التى صحبت ذلك النظام عامة . وقـد كان قانون بندكت هو أول اعتراف بأهمية العمل اليدوى فى التربيـة والتعليم . وبالرغم من أن

مدلول التربية ومن أن قيمة الأشغال اليدوية فى التربية الخلقية يختلف عن مثيلاتها فى العصر الحاضر ، فان الاهتمام بها فى ذلك العصر كان خطوة جريئة أبعد مما وصل اليه كل من اليونان والرومان . وكان هذا العمل اليدوى وسيلة للحصول على الفوائد الاجتماعية بأديرة الغرب ، وذلك لأن الديرية فى معناها الواسع كانت ضربا من ضروب التربية . ففى فلاحة الأرض كان الرهبان يضعون النماذج للفلاحين ، كما أنهم عرضوا أمام أصحاب المهن المختلفة (النجارة ، المعادن ، الجلود ، الملابس) طرقا جديدة ليحذوا حذوها ، وأمدوا المهندسين بآراء جديدة ، وعملوا على نمو التجارة بين الطبقة التجارية ، وقاموا بتجفيف البرك ، وعملوا على ترقية الصحة العامة والحياة العامة من جميع نواحيها ، وأوجدوا ملاجىء للفقراء وللمرضى والجرحى وذوى الحاجة .

ولقد حتمت قوانين بندكت على كل راهب أن يقضى ساعتين فى اليوم فى قراءة بعض أجزاء الانجيل لاسيما فى أوقات الغذاء . وكانت القوانين شديدة الصرامة حين حتمت على الراهب ألا يقضى أوقات القراءة فى التكاسل أو النوم أو الكلام . وكان من الطبيعى جدا أن توجه العناية الى النواحى الدقيقة فى العبادة كمدة الصلاة وانتهاز الفرص للقيام بها ، وعدد هذه الصلوات والترتيلات فى الليل والنهار .

ولقد أضيفت الى القوانين البندكتية فى القرنين الحادى عشر والثانى عشر قوانين أخرى أشد قسوة وضعتها طوائف جديدة من الرهبان من أهمها طائفة السسترسيان Cistercian order (تألفت سنة ١٠٩٨ م) التى غالت فى قوانين التقشف بطريقة لم يسبق لها مثيل اذ كانوا يحتمون السكوت المطلق ، والعيشة الانفرادية بقدر الامكان ، وتبسيط العبادة . وكانوا فى كنائسهم ومعابدهم يتبعون أقسى وسائل التقشف . وكان من الأمور الشائعة فى الاصلاحات التى حدثت فى القرن الحادى عشر السماح باندماج الاخوان العاديين فى سلك الرهبنة واعفاؤهم من الواجبات الدينية وتخصصهم للقيام بالشاق من أعمال الدير . ومع أن هذه الطبقة

كان يتكون منها طبقــة الجهلة ، الا أن وجودها قد سمح لغيرهم من الطبقات المستنيرة أن تتخصص فى الدراسة العلمية والأدب . وكانت النتيجة العامة لمثل هذا النظام ترقية الطابع الأدبى والنهوض بالناحية التربوية فى هذه الأديرة .

الرهبانية والتربية الأدبية

مما تقدم يتبين لنا أن الرهبانية لم تكن فى بدايتها خطة تربوية بالمعنى الأدبى أو المعنى المدرسى . ففكرة الرهبانية عن التربية كانت مختلفة تمام الاختلاف ، فهدفها الأساسى ذو طابع خلقى ودينى . ولقد ظلت هذه حالها الى أن ظهرت قوانين التعليم فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، فلم يكن من أهدافها الواقعية أهداف تربوية — هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى لايمكن أن تنكر أنه من القرن السابع حتى القرن الثالث عشر لم يكن هناك أى نوع من أنواع التربية الا ذلك النوع الذى يقدمه الرهبان . وقد يكون المسئول عن ذلك الكنيسة والدير اللذين لم يسمحا بوجود أى نوع من أنواع التربيــة ، أو بفتح أى نوع من أنواع المعاهد . وكما رأينا ، كانت الكنيسة بموقفها العدائى ، والديرية بمثلها الجديدة الثورية مسئولتين عن اختفاء الثقافة الجديدة اختفاء تاما واهمال دراسة الآداب القديمة واقامة نظم تربوية متطرفة بدلا من أن تصلح النظم القديمة . وكل ما نرمى اليه الآن هو تقدير خصائص هذا النوع من أنواع التربية الذى قدمته الرهبنة للعالم طيــلة ستة قرون بدلا من النظم القديمة .

وان الأدلة التاريخية الخاصة بالحياة فى القرون الوسطى بالاضافة الى ما طبعت عليه أنفسنا من نزعات انفعالية مختلفة وميول دينية متضاربة لتسمح لنا بأن نؤول كل مظهر من مظاهر التربية والحياة الفكرية فى القرون الوسطى تأويلين مختلفين ، أو تنظر اليها نظرتين متباينتين . فلننظر الآن فى كل ناحية من ناحيتى المشكلة متوخين جانب الحقيقــة بأدق ما يمكن ، ومتجنبين التحيز الطائفى الى أقصى حد مبتدئين بالموضوع الآتى :—

الدراسة فى الأديرة :

علينا أن نتذكر دائما المعنى الذى تنطوى عليه فكرة التقشف . وقد سبق أن لمسنا معناها الحرفى بأنه التهذيب أو التدريب . والقديس بندكت الذى اعتنقت أديرة أوربا الغربية آراءه ، لم يكن يعتقد أن العقل أو الروح ينبغى أن تترك وشأنها لتتجه الى الشرور والآثام التى تفر منها . بل كان يرى من الواجب أن نجعلها فى عمل دائم وشغل لا ينقطع أبدا . لذا نجده يحدد سبع ساعات يوميا للعمل اليدوى أو الأدبى ، ويوجب أن تخصص يوميا ساعتان أو أكثر الى خمس ساعات للقراءة . وقد وضع مثل هذا النظام فى الشرق على يد القديس باسيل St. Basil ومن المحتمل جدا أن يكون كاسيودوروس Cassiodorus — السياسى العظيم الذى استغل نفوذه وهو رئيس وزارة لعدة من حكام ايطاليا المتابعين من البرابرة فاحتفظ بالعادات القديمة واصطنع الرهبانية فى شيخوخته — هو الذى قام بتشكيل تلك الفكرة وأعطاها فى النهاية الى جماعة البندكتيين . ومن هذه الذخيرة التى قدمت للرهبان نشأت مزايا الديرية الاجتماعية غير المباشرة . فاذا كان لزاما على الراهب أن يقرأ ، وجب عليه أن يتعلم القراءة ، وهذا يتطلب أن يكون لدى الرهبان كتب ، وعليهم بعد ذلك أن يعلموا المبتدئين القراءة ونسخ المخطوطات . وقد أمكن الوصول الى هذه النتائج جميعها دون أن تذكر فى تلك القوانين حكمة خاصة بالمدارس ، ومن غير أن يكون فيها الا اشارة موجزة عن تهذيب الشبان الذين يندمجون فى سلك الحياة الديرية ، وبدون أن توجد فيها اشارة مباشرة الى نسخ المخطوطات أو دراسة الآداب أو الاحتفاظ بالكتب .

ولكن هناك أسبابا أخرى كان لها الفضل العظيم فى جعل نتائج هذا النظام عظيمة وبعيدة المدى . ففى هذه العصور المضطربة ذات الثقافة البدائية والحروب المستمرة والفوضى الدائمة العديمة القانون التى تسيرها القوة الغاشمة ، منحت الديرية الفرصة الوحيدة لحياة الراحة

والتأمل الدينى والتخلص من الدناءة الشائعة والفراغ من كل شىء الا ماهو ضرورى من مهام الحياة الضرورية لطالب العلم . ولذلك فالشاب الذى التحق بالدير وهو غض الشباب قابل للتأثر ، كان يتتبع مثل الدير العليا ، ويعمد الى التفكير والدراسة . ومن فقـدوا العائلة وحرموا حمايتها ، وجـدوا فى الأديرة ملتجأ ، وفى الدراسة سلوى ؛ بينما كان أولئك الذين أجهدتهم الكفاح ، أو الذين خنقتهم القسوة والوحشية المحيطة بهم يجدون فيها مكانا طبيعيا للراحة ، كما أنهم حصلوا من ملذات حياة الفكر والدراسة على مكافأة شرعية عظيمة القيمة فى نظير ما كانوا يتحملونه من أعباء فى الحياة .

ولهذا أصبحت الأديرة المدارس الوحيدة للتعليم ، وانفردت بالاعداد الفنى ، وأصبحت الجامعات الوحيـدة للبحث وللنشر لزيادة الكتب ، وكانت المكتبات الوحيدة لحفظ العلم ، وانفردت وحدها بتخريج طلبة العلم ، وظلت المعاهد التربوية الوحيدة طيلة هذا العصر . ومع أن مظاهر نشاطها فى هذه النواحى كانت ضئيلة ، فاننا يجب أن نتذكر أيضا أن الفرص ذاتها كانت محدودة كذلك ، وأن حاجات العصر الاجتماعيـة كانت ضئيلة .

وكانت جميع القوانين الديرية على كثرتها كثرة لا يتسع لسردها المقام ، تحتم دراسة الأدب سواء أكان ذلك بطريق مباشر أو غير مباشر . وأول هذه القوانين هى قوانين باخوم Pachomius التى كانت تحتم على كل راهب القراءة والكتابة وتقديم المعاونة لكل من لا يستطيع . وقد خضعت هذه المطالب العقلية فى الشرق بطبيعة الحال للأفكار اليونانية . وقد ظهرت آخر حركة ديرية فى عصر ما بعد النهضة الأوربية ، وكانت هذه الحركة تربوية محضة ، وكانت القوانين التى تضيفها المعاهد البندكتية من حين الى آخر ، قوانين أكدت المرة بعد الأخرى المظهر الأدبى من الحيـاة . وكانت الأديرة المشهورة فى كل دولة من الدول تلك التى اشتهرت بتعاليمها وبتدريبها الذى قامت به . ومن هذه الأديرة أديرة

فولدا Fulda وهرشان Hirschan فى ألمانيا ، ودير كوربى Corbie وبك Bec فى تورز ، ودير كلنجى Clungy فى فرنسا ، ودير القديس جول St. Gale فى سويسرا ، وأديرة جلاستونبرى Glastonbury ومالمسبرى Malmesbury وكنتربرى Canterbury فى انجلترا ، ودير منت كاسينو Monte Cassino فى ايطاليا . ومع أن هذه الأديرة كانت أديرة بارزة بصفة استثنائية ، فقد كانت هناك أديرة كثيرة غيرها ، وكان شعارها هو «Love the study of Scriptures and you will not love vice» «اقبل بقلب ملؤه الحب على دراسة الكتاب المقدس وسوف تبتعد عن حب الدنايا والرذائل » . وبعض هذه الأديرة أفاضت أكثر من ذلك فى الدراسات المختلفة وأقبلت فى النهاية على دراسة الأدبيات الاغريقية القديمة ففى أواخر القرن العاشر ألقيت محاضرات عن شيشرون Cicero كونتليان Quintilian وهوراس Horace وتيرنس Terencs وجوفينال Juvenal وأوفيد Ovid فى دير القديس جول . وسنعود مرة أخرى فيما بعد الى دراسة هذا الموضوع .

لننتقل الآن الى بحث الجانب الآخر من المشكلة ، وندرس ضآلة معلومات الرهبان ، وينبغى أن نهمل تلك الأحكام الجغرافية المبنية فى الغالب على مشاهدات وحالات فردية معينة مثل ماقيل عن ندرة الكتب والاستدلال على ذلك بما كان يدفع من أثمان باهظة للحصول على بعض الكتب فى حالات استثنائية ، ومثل ماذكر من أن كثيرا من الأديرة اقفرت من الكتب استنادا الى أن ديرا معينا كان مهدما مخربا ولم يكن به الا نسخ محدودة من كتاب واحد ، ومثل ماقيل من أن الرهبان جميعهم كانوا فى جهل شائن لأن عددا منهم كانوا كذلك . هذه كلها حالات فردية خاصة ، ومع ذلك فقد كان هناك حالات عامة من الواجب الاعتداد بها . وأول ماتذكر من هذه أن الدراسة كانت مقصورة على أسفار الكتاب المقدس . وعلى الرغم من أن عبارة « الكتب المقدسة » تتضمن معنى أكثر من معنى « الكتاب المقدس » لأنها تشمل جميع النصوص المقدسة ؛ فان الدراسة لم تتجاوز الكتاب المقدس نفسه .

ثم ان الدراسة لم تكن هدفا يقصد لذاته ، بل كانت وسيلة تهذيبية فقط ، أو وسيلة لقضاء وقت الفراغ . فالهدف الأساسى الذى من أجله أدخلت القراءة فى الدير أهمل . كما أنه من الخطأ أيضا أن تبنى حكما عاما على بعض أمثلة استثنائية — كما كانت الحال فى دير القديس جول ، أو دير مونت كاسينو — فنقول « ان الراهب فى القرن العاشر كان يعرف كل شيء » أو تتطرف فى الاتجاه السلبي وتحكم عليهم فتقول بأن الرهبان كانوا يجهلون كل شيء . والواقع أن بعض الرهبان كان على درجة عظيمة من الجهل ، وأن بعض الأديرة أهملت اهمالا تاما عملية التعلم ، وان أولئك الذين اهتموا بالأدب الدنيوى كانوا قلة . واذا تأملنا فى الفرص التى كانت تتاح لهم للدراسة فى أوقات الفراغ ، وفى تحررهم من الشواغل وفى مقدار معرفتهم للغـة ، وفى ماملكت أيديهم من الكتب القليـلة الموجودة ، لحقتنا الدهشة من أن الرهبان لم يتقدموا الا تقدما بسيطا فى معرفتهم لمعلومات القدماء كما أنهم لم ينتجوا الا نتاجا أدبيا ضئيلا .

ولكى تفسر حقيقة الموقف ، لابد لنا من دراسة عاملين آخرين : العـامل الأول أن معظم هؤلاء الرهبان — عدا أولئك الذين كانوا يشتغلون فى الأعمال العقلية — كانوا يعتبرون الدراسات الأدبية القديمة التى بجرمتها الكنيسة عدة قرون ، مغريات وميولا دنيوية ، وأن مجرد تحقيق مثل هذه الدراسات تأييـد للرغبات البشرية ، وارضاء للميول المعارضة لفكرة « التقشف » . ومما يؤكد صدق ما نقول ، ذلك الموقف الذى وقفه قادة أمثال جيروم وأوغسطين ازاء الأدبيات القديمة .

أما العامل الثانى فكان عاملا أساسيا اذ أنه ينطبق انطباقا تاما على جميع مظاهر الحياة العقلية فى العصور الوسطى وهو انقسام الكنيسة . فلقد كانت الكنيسة المسيحية فى عصورها الأولى — كما هى الحال الآن — منقسمة الى مذاهب متعددة ، وكان يبلغ عدد هذه المذاهب حتى فى أيام القديس أوغسطين ٨٥ مذهبا حسب تعداده لها . وكانت النتيجة الطبيعية لهذا الانقسام أن اعتبر كل من الخطأ فى الحكم وحالة الشك العقلى من

الذنوب العظيمة . هذا فى الوقت الذى كان فيه التسامح من أهم الصفات المميزة للمجتمع القديم سواء أكان ذلك فى عصر تعدد الآلهة اليونانية أو الرومانية Polytheistic أو فى أواخر العصور التى انتشر فيها الشك . ولقد كانت المسيحية فى أيامها الأولى مدينة لهذه الحقيقة ، ولكن التسامح فى التقاضى عن الاعتقاد الذى يسبب لصاحبه لعنة أبدية لم يكن يعد فى نظر المسيحى فضيلة بل كان يعد شرا صريحا . وقد نشأ عن ذلك أن خلت تلك العصور من مظاهر التقدم الفكرى ومن روح البحث ، ومن الرغبة فى البحث عن الحقيقــة بقطع النظر عن الانفعالات النفسية أو المعتقدات الدينية التى أخذت من قبل قضايا مسلمة . وكان مجرد الشك فى العقيدة أو فى تفسير حقيقة من الحقائق الكنسية يعتبر اثما عظيما . وكان صدق أى حقيقة لا يقاس بالمبادىء الواقعية ، ولا بالبحث العلمى ، ولكن بعدى اتفاق هذه الحقيقة مع المعتقدات الدينية ، وبعدى مالها من التأثير فى زيادة نفوذ الكنيسة أو فى سمعة قديس . أو بعبارة أخرى بعدى مالها من علاقة بالأمور المتعلقة بالعقيدة ؛ ولذلك كانت تواريخ حياة الرهبان والقديسين شائقة ولذيذة، وذلك لبساطتها وانطوائها على الثقة والتصديق المطلق . وقد صوروا الحياة واتجاه العقل بصور بعيدة عما نألف ، ولذلك كله جاءت سير حياتهم مليئة بحوادث آلبست ثوب الحقائق التى بها يبتلى أقوى ايمان ، ويرهق خيال أشد الناس قدرة على التخيل الواضح ، وتزلزل تلك القوة الفطرية النزاعة الى توخى الحقيقة والاعتداء بها ، تلك القوة التى ترمى التربية الحديثة الى تنميتها .

المدارس فى الأديرة :

ونحن اذا استثنينا تدريب الرهبان الجدد تدريبا دينيا تاما ، ومساعدتهم على القراءة لم نجد مطلقا ذكرا — بطريق مباشر أو غير مباشر — للمدارس أو للتعليم فى قوانين بندكت ، هذا بالرغم من أن بندكت نفسه قد حث الشباب على التهذيب كما تمسك دير كاسيودورس Cassiodorus وكان له أكبر الأثر فى النظم البندكتية بضرورة التربية العقلية . وفيما عدا تربية

الرهبان أو الشبان الذين يسلكون مسلك الرهبنة لم تقم الديرية الا بقسط ضئيل من التعليم المدرسي طيلة عدة قرون ، وحتى هذا الجزء الضئيل كان يدور كله حول الدين . ورغم تدريس فنون القراءة والكتابة والغناء وحساب التقويم الكنسي — لضرورتها — فان هذه الأشياء جميعها كانت وقفا على عـدد قليل جـدا ثم وضعت الأديرة قوانين تكميلية لقوانين القديس بندكت . وحتمت الأديرة ألا يقبل فى حظيرة الرهبنة من كانت سنه أقل من ١٨ سنة ، وكان على الطالب أن يدرس سنتين . أما أولئك الأطفال الذين لم يقبلوا لصغر سنهم عن ذلك ، فقد أعدت لهم نظم مدرسية اعدادية .

وقبيل انتهاء القرن الثامن الميلادى كانت تلك المدارس التى انتشرت فى غرب أوربا — فيما عدا الجزر البريطانية — مدارس بدائية أولية . كما أن نوع التعليم فى هذه الأديرة كان حقيرا وخاليا من أى نوع من التربية لأولئك الأطفال الذين لا يرغبون فى الانخراط فى سلك الرهبنة . ولم يشذ عن هذه القاعدة الا أيرلندة التى احتفظت بالآداب القديمة وباللغة اليونانية . وقد انتقلت هذه الدراسات من أيرلندة الى أديرة انجلترا واسكتلندة . وهذه الدراسة وذلك الميل الى الأعمال الذهنية واتساع الأفق العقلى الذى كان يعوز القارة الأوربية فى ذلك العصر كانت أيرلندة قد ورثته عن أديرة الكلت الرومانيين الذين كانوا يسكنون بريطانيا عندما جاء القديس « باتريك » .

وكانت نتيجـة تلك الحركة التى تزعمها الامبراطور شارل العظيم ووزيره « الكوين » فى أواخر القرن الثامن الميلادى أن كثرت المدارس الديرية ووصلت الى مرتبة خير من الأولى ، وجاءت بنوع من التربية لم يكن غرضه مجرد الاعداد للحياة الديرية فقط . ورغم الانحلال الذى حدث فى القرن التاسع والجزء الأكبر من القرن العاشر لم يكن هناك من شك فى أن المدارس الديرية سيطرت على التربية حتى سمي القرن الحادى عشر بالعصر البندكتى . بل ان هذه التسمية قد شاعت فى الفترة الممتدة

من القرن السابع الى القرن الحادى عشر . فحتى القرن الحادى عشر لم يكن هناك نوع من التربية خارج عن نطاق المدارس الديرية . هذا ولم يحدث أى تغيير فى حالة التربية حتى القرن الثالث عشر لأن الرهبان من الناحية العملية كانوا يقومون بعملية التدريس فى هـذه المدارس . وبالاجمال يمكن القول بأن كل دير من الأديرة كان بمثابة مدرسة ، وأن التربية بوجه عام كانت اما فى الأديرة أو تحت اشراف الرهبان مباشرة .

لقد تكلمنا عن ضآلة التعليم ، ومن المستحسن الآن أن نتناول الكلام عنه وهو فى أوج عظمته . ولقد حدثنا « الكوين » عن مدرسة أستاذه «ألبرت» فقال : « لقد روى العالم البرت العقول الظمآنة من ينابيع العلم ، فنقل الى بعض الناس فن النحو ، وأفاض على غيرهم من علم البيان ، كما عرف كيف يدرب هؤلاء فى معركة الفقه والشريعة ، وكيف غنى أولئك على أغانى أدونيا Adonia وقد عرف البعض منه كيف ينفخون فى الناى ويحدثون النغمات الكاستيلية [1] ويضربون على القيثارة فيصلون الى قمة البارناسوس ؛ وعلم البعض الآخر انسجام الفلك والطرق التى تسلكها الشمس والقمر ومنـاطق القطب الخمس والكواكب السبع السـيارة والقوانين التى تسلكها النجوم عنـد تحركها ، والتموجات البحـرية والزلازل وطبيعة الانسان والحيوان والطيور وكل ما يسكن الغابات ؛ كما كشف عن خواص الأعداد المختلفة وعن مجاميعها ، كما بين كيفية تحديد مواعيد عيد الفصح . وفوق هذا كله شرح معميات الكتاب المقدس » .

ويجب ألا نلقى التبعة بحـذافيرها على عاتق الكنيسة أو على عاتق الدير فى قلة المدارس وما كان عليه مستوى هذه المدارس من انحطاط . وجدير بنا أن نتذكر أن مستوى عامة الشعب حينئذ لم يكن يفضـل مستوى البرابرة الا بقليل وأنهم فى ذلك الوقت اهتموا بشئون القتال والتخريب أكثر من اهتمامهم بالمدارس .

---

(١) كاستاليا Castalia عين فى شق جبل بارناسوس ببلاد الإغريق، وكان ماؤها يستخدم فى التطهير . وقد ورد فى الأساطير اليونانية أن أبولو وميوزيس كانا يقدسان تلك العين ، وأن جبل بارناسوس كان أكثر جبال اليونان قدسية ــ المراجع

نقل المخطوطات والاحتفاظ بالعلم :

ولقد خدمت الأديرة العلم خدمة عظيمة مساوية لتلك الخدمة التى ظهرت بعد تأسيس المدارس وذلك عن طريق العادة اليومية التى تحتم على الناسك أن يخصص جزءا من وقته للقراءة كل يوم ، زد على ذلك أنهم فرضــوا على كل من كان يعجز عن القيام بالأعمال اليدوية الثقيــلة أن يقوم بنقل المخطوطات . ولقد استمرت مجهودات الرهبان من فجر تكوين النظــام البندكتى وذلك لأن طبيعة اقامة شعائر الدين كانت تتطلب القراءة اليومية للكتاب المقدس ولكتب الآباء . وكان بكل دير scriptorium أو غرفــة عامة للنسخ ، كما أضيف أخيرا لكثير من الأديرة صوامع خاصة لهؤلاء « النساخ » أو الكتاب . وفى كثير من الأحيان كان يوجــد بالدير مكتبة وحجرة للدراسة . ولم يكن عمل هؤلاء الكتاب مجرد شىء آلى ، بل كان له آثاره العقلية والخلقية يتجلى ذلك من العبارة التى وجــدت مكتوبة على جدران احــدى حجرات الكتابة « اللهم اشمل هذه الحجرة : حجرة خدمك ببركتك ، وبارك كل ما يكتبون وقربه الى أذهانهم وحققه فى أعمالهم » ويتجلى للقارىء من هذا الدعاء أن هؤلاء الرهبان كانوا يلجئون الى الكتابات الدينية . ومن الحق أن نقول أيضا انهم نسخوا الأدب الرومانى القديم وبعض الآداب اليونانية القديمة . ولولا هذه الحقيقة ما وصلتنا الدراسات القديمة الباقية بين أيدينا الى اليوم .

ويذهب مونتالمبرت Montalembert الى أبعد من هذا فيدعى بأن معرفة الدراسات القديمة كانت منتشرة فى فرنسا فى القرن الثالث عشر أكثر منها فى عصرنا الحاضر . ولكننا نرى فى هــذا القول كثيرا من المغالاة . واذا كان هذا لا يصدق على الفترة التى نحن بصددها — أى من القرن السادس الى القرن الثانى عشر — الا أنها تصدق بيقين على القرون السابقة واللاحقة التى اعتمد فيها الآباء المسيحيون والمدرسون المسيحيون على « كتاب » أو « نساخ » الدير الذين كتبوا رسائل ورغبوا فى انتشار تداولها .

وجدير بنا أن نشير الى أن كثيرا من أديرة الراهبات كانت لهـا شهرة لا تقل عن شهرة أديرة الرهبان بما كان لها من « مخطوطات » وبما أسس فيها من مدارس أيضا . ولا ننسى أن نقول ان عملية النسخ كانت بصفة خاصة مناسبة لقدرات الراهبات وميولهن .

وهناك مظهر آخر من مظاهر العلاقة بين الأديرة وبين الأدب القديم يحسن ملاحظته . فكثير من المخطوطات الباقيـة عن تواريخ تأسيس الأديرة بها شروح عليها القارىء لبعض الكتابات الدينية القديمة ، أو أبحاث لأصحاب المدارس مكتوبة على رق أزيل ما كان عليه من كتابات ولا سيما ما يختص بالتراث القديم ببعض عمليات كيماوية أو آلية . ومما لاشك فيه أن هذه الطريقة قد أدت الى فقدان عدة نصوص من الدراسات القديمة . وقد تناولت يد التخريب هذه الدراسات بناء على اعتقاد راسخ بأنها كانت لا تستحق الاحتفاظ بها . ومن المحتمل جدا أن يكون كثير من النصوص القديمة قد ضاعت فعلا الى الأبد .

وفى هذا التدمير فى نظرنا الشىء الكثير من الوحشية . على أن هذه العادة لم تكن منتشرة حينئذ كما كان يتصور البعض . فالشائع أن هذا التدمير انتشر فى القرن الثالث عشر عندما عمت المخطوطات المنسوخة . ثم ان هذا التلف الذى أصاب الكتابات القديمة يرجع غالبا الى زيادة الحاجة الى الرق لظهور الجامعات ولغزوات العرب التى أدت الى التدخل فى موارد التموين فى الشرق .

الأديرة خزائن للأدب والعلم :

لا يمكن أن تنكر فضل الأديرة على الأدب والعلم . فكل ما وصل الينا من علم العصور القديمة وآدابها ، انما يرجع الى جماعة الرهبان . ومع أن العرب أضافوا الكثير ابان الجزء الأخير من القرون الوسطى ، فان هذه الزيادات ضمها جماعة الرهبان الى ما يمتلكونه . ولقد كان هؤلاء الحفظة على العلم ، جهلة بما حفظوه من الفناء . ولو لم يهيء الله لها هذه الأماكن لحفظه . لكان من الصعب أن نرى بقايا الآداب القديمة وقـد

عاشت من القرن السابع حتى القرن الثانى عشر . ولقد ظلت الأديرة كصمام أمن للعلم طيلة هذه الفترة الطويلة ، الكثيرة الهجمات البربرية التى انتقلت فيها بقايا الآداب القديمة الى شعب لا يزيد فى تقدمه على تقدم هنود أمريكا . ومما يدهش حقا أن الرهبان الذين كانوا يحرسون هذه الكتب ، كانوا يجهلون قيمة هذه الكنوز الثمينة التى فى حيازتهم . وقد كان مجرد اختلاس نظرة عابرة الى جوهرة نادرة من تلك الجواهر كافيا لاتهامهم بارتكاب الاثم بالاستسلام للغى ، والانخداع بأسباب الثروة وملذات العالم الفاسد !.

واذا كانت تعاليم بندكت الأولى قد خلت من ذكر أى تعاليم خاصة بحفظ الكتب ، فان هــذا الأمر يبدو هاما فى تعاليم كلجنى Clugny فيما بعد . ولم تظهر غرف المكتبات الا فى عصر متأخر يحتمل أن يكون فى عصر ظهور الجامعات ، ومع ذلك يمكن القول ان العناية بالكتب وحفظها بجمعة أو فى غرف ، ظهر قبل ذلك . ولقد عبر راهب من رهبان القرن الثانى عشر عن موقف الرهبان ازاء الحركة العلمية قبل عصره فقال : « ان الدير الذى لا مكتبة له ، مثله كمثل القلعة تعوزها الأسلحة . فالمكتبة سلاحنا ، ومن هذه الكتب نستعير الآيات من القانون السماوى فتكون كالسهام الحادة نهاجم بها العدو . ومن هذه الكتب أيضا نستمد سلاح الحق ، وخوذة الخلاص ، وترس العقيدة ، وسيف الروح وهى كلمة الله » .

ومع أن أغلبية الأديرة قد امتلكت عددا قليلا من الكتب التى تبحث فى الدين ، فاننا لا يمكن أن ننكر أن هناك أديرة كثيرة بلغ عدد الكتب لديها مئات ، وأن عــددا قليلا بلغ مجموع كتبه آلافا :: وكان لدير نوفاليز Novalese فى ايطاليا قبيل القرن العاشر ، مكتبة كان بها عندما دمرها العرب ، ما يربو على ستة آلاف وخمسمائة مجلد . على أن بعض الأديرة التى اهتمت بحركتها العلمية ، كان لها مكتبات عظيمة ، واهتمت اهتماما عظيما بجمع الكتب بطريق تبادل النسخ المكررة التى كان يقوم

بعملها الرهبان ؛ وبذلك تكونت طريقة منظمة ودقيقة للاستبدال .
ونصت القرارات الأخيرة للأديرة على مثل هذا الاستبدال ومثل هذا النسخ . وقد اتخذ البعض منه موردا للرزق :: وفى القرون الأخيرة من العصور الوسطى ، بدأت تعمل مجموعات من الكتب فى الكاتدرائيات وفى القصور الملكية ، وحتى قلاع الأشراف كانت تنافس المؤسسات القديمة فى هذا المضمار . ولكن بتأسيس الجامعات ، وباختراع الطباعة ، عرفت الأديرة أنها قامت بواجبها العظيم فى هذا الميدان ، فأخذت تقلل عنايتها بهذا العمل ، أو بعبارة أخرى نقول انه لما تغيرت الأحوال ، لم يعد للاهتمام بالمكتبات لديهم شأن يذكر .

الرهبان أدباء منتجون :

ومع أن أفق الرهبان العقلى لم يكن متسعا ، ومع أنهم ظلوا كذلك حتى ظهور الأدب القومى فى القرنين الحادى عشر والثانى عشر ، فمن الممكن أن نقول انهم قاموا باخراج كل ما ظهر من الأدب فى هذه الفترة ، وشمل انتاجهم حياة القديسين ، والقصص الأخلاقية المختصرة كمجموعة Gesta Romanorum وشرح الكتاب المقدس والتعليق عليه ، وتاريخ الأديرة ... الخ . ولقد ظهر رجال الحركة المدرسية قبيل هذا العصر وانتجوا الكثير من الأدب القومى . ولذلك يمكن القول ان أهمية الرهبان الأدبية خلال النصف الأخير من العصور الوسطى قد طغى عليها ما قامت به طبقة المدرسين من أعمال . ومما يجدر ذكره أن معظم المدرسين كانوا من « الاخوان » الذين جعلناهم فى هذا البحث ضمن الرهبان . وانه فى النصف الأول من القرون الوسطى — القرون المظلمة — كان للرهبان هذا المركز الممتاز الذى جعلهم يدخلون جميع أنواع المعرفة فى نطاق نظمهم الدراسية .

ولما كان هؤلاء الرهبان غير مقيدين بقيد يحد من ايمانهم وميلهم للتصديق ، ولما كان ميلهم للتشكك ومقدرتهم على النقد فى حالة ضعف ونقص ، ولما كانت حياة الزهد والتقشف التى كانوا يستمسكون بها ،

وظروف الحياة القاسية البشعة التى أحاطت بهم فى عصرهم قد جعلت مجال خيالهم خصبا فسيحا — تقول لما كانت حالتهم هذه ، كان ما تحويه كتبهم — سواء أكان تاريخا أو تراجم أشخاص — محدودا فقط بحدود خيالهم الخصب . فقد كتب التاريخ — كما ادعوا — لتعظيم الآلهة والنهوض بمصالح الكنيسة . وأصبح الحكم على النتائج وتقدير البواعث ، وضبط الحقائق ، محدودة بحدود وجهة النظر هذه . ومع أن معظم معرفتنا عن التاريخ السياسى لهذه العصور مستمدا من أسفار الأديرة —بل ان بعضها مثل Venerable Bede for England يعتبر أثمن مرجع لأخبار هذه العصور — فان بعضها ملىء بالأخطاء حتى ان حقائقها لابد أن تحقق بدقة بالرجوع الى مراجع هامة أخرى قبل أن تقبل . ومع ذلك تعتبر تواريخ الأديرة أفضل بكثير من التواريخ التى نشأت فى البلاط ، لأن الراهب كان بعيدا عن تعظيم الأشخاص ، وكان عرضة لأن يحيد عن الحق مدفوعا بدوافع من نوع مخالف ، أهمها الرغبة فى زيادة نفوذ الكنيسة أو زيادة سمعة أولئك الذين يدافعون عنها من المدنيين . ويمكن أن تقدر القيمة الأدبية لمثـل ماكتبه آيهارد Eihard فى ترجمة حياة كارل Karl وفى تاريخ بولس دياكونوس Paulus Diaconus عندما تتذكرأنه لم تحفظ سجلات فى بلاط كارل لصعوبة ايجاد أشخاص يعرفون القراءة والكتابة، وعندما نذكر حالة أساطير الكارلونجيين التى كانت لها قيمة تاريخية حقيقية فى القرون التاليـة . فاذا اعتبرنا هذه المؤلفات كتب تاريخ لتلك العصور ، كانت مهمة جدا كموارد تستمد منها العلم بالدساتير والأخلاق والقوانين والأفكار التى شاعت حينئذ . وقد وجد أن عدد هذه المؤلفات التاريخية عظيم سواء فى أديرة ايطاليا أو فرنسا أو ألمانيا أو الأراضى المنخفضة أو الجزر البريطانية أو الممالك الأوربية الصغيرة . ومن هذا كله استقينا كثيرا من معرفتنا بهذه القرون القلائل .

وقد خصصت الطائفة الثانية من الكتابات المدنية للبحث فى الفنون

الحرة السبعة بجانب التاريخ ، أو للبحث فى مادة منها . وهذه المؤلفات فى حاجة الى أن تدرس من ناحية أخرى .

تراث الأديرة الأدبى :

الفنون السبعة الحرة

قد احتفظت العصور الوسطى بعلوم القرون السابقة وبعض القرون اللاحقة بصورة مصغرة ، وهى فى جلتها كانت أقل من السابقة واللاحقة . ويستحسن أن نتعرف بايجاز مميزات ثقافة العصور الوسطى الدنيوية وموادها التى نجت من عبث المتبربرين واهمالهم التام .

هذا وان معارف الأقدمين التى حصلت عليها العصور الوسطى كانت أبعد أن تحتفظ بطابعها القديم لأن معظم المؤلفات القديمة كانت قد اختفت ولم يبق منها الا مانظمه بعض المتعلمين فى أسلوب موجز لاسيما فى القرن الخامس . وفى هذا الوقت شاع بين المثقفين أن عبارة « الفنون السبعة » تشمل جميع العلوم التى كانت معروفة حينئذ . ولقد حدث انقسام نواحى المعرفة الى مواد قبل القرن الخامس بمدة طويلة ولم يبق أمام رجال الدين والمولعين بوضع الرموز والمصطلحات فى القرون الوسطى الا تحديد عدد هذه المواد وجعلها سبعا . وقد رأينا من قبل (صفحة ١٣٦ ، ١٤٥) أن أفلاطون قد فرق بين مايسمى الآن المجموعة الثلاثية Trivium (القواعد والبيان والحوار) وبين مايسمى المجموعة الرباعية Quadrivium (الحساب والهندسة والموسيقى والفلك) . على أن فارو Varro وهو أعلم علماء الرومان قد ألف فى تلك الفنون الحرة فى نهاية القرون الوثنية وضم الى تلك المواد الآنفة الذكر ، فن العمارة والطب والفلسفة . أما كوتنليان ، ففى رسالته عن التربية قد حذف من الدراسات الحرة ، الحوار والرياضة . وأما القديس أوغسطين فقد كتب رسالة عن اثنتين من هذه ، وقرر أن فى عزمه أن يكتب رسائل عن خمس أخرى . أما كابيلا Capella —وقد كان من كتاب الفترة نفسها — فقد أتم رسالته عن الفنون الحرة السبعة ، وقد لخص فيها جميع أنواع المعرفة . وقد قال

الأستاذ « دافيدسن » أن أول استعمال حقيقى للفنون الحرة ، كان على يد رابانس مورس Rabanus Maurus فى القرن التاسع . ومن المحقق جدا أن كاسيودورس Cassiodorus فى القرن السادس والكوين Alcuin قد اقتنعا بدراسة المواد الدنيوية التى قال عنها رابانس مورس انها الأعمدة السبعة فى معبد الحكمة .

وكان مارتيانس كابيلا Martianus Capella — السابق الذكر — أحد ممثلى الثقافة الوثنية فى شمال افريقية ، وقد كتب رسالة De Nuptus Philologiae et Mercurri (زواج علم اللغة من عطارد) الذى ظل طيلة النصف الأول من القرون الوسطى أعظم مرجع تستقى منه المعارف القديمة . فالاله عطارد Mercury أراد الزواج ، وحينئذ أخذت السموات التى قال بوجودها الوثنيون ، تتحرك لتقرر أولا ممن يتزوج عطارد ، ثم تحتفل باتمام زواجه من أكثر الفتيات ثقافة وهى « الفيلولوجيا » أى مادة البحوث اللغوية . أما الوصيفات السبع اللائى قدمهن فويوس للحاضرين ، فهى مادة النحو ، ومادة المحاورة ، ومادة البلاغة ، ومادة الهندسة ، ومادة الحساب ، ومادة الفلك ، ومادة الموسيقى . وكل واحدة تظهر فى الحفل ، تذكر أبويها وأصولها الذين أنجبوها ، ثم تشرح للحاضرين أصول المادة التى تمثلها . وقد تضمنت هذه الخطب التى ألقتها الوصيفات ، جميع نواحى المعرفة التى كانت تدرس بالمدارس فى تلك القرون مصوغة فى أسلوب بالغ غاية الخشونة التى نعهدها فى أساليب الكتب المدرسية . ومع أن كابيلا يحاكى فارو فى نظامه وترتيبه ، فانه يستقى مادة مؤلفاته مما كتبه شيشرون وبلينى Pliny وسولينوس Solinus ومن كتاب آخرين أقل مرتبة من هؤلاء .

بيوثيوس Beothius (٤٨٠ — ٥٢٤ م .)

قد كان بوثيوس أشد رجال العلم نفوذا فى مستهل القرون الوسطى ، على الرغم من أنه لم يحظ بتلك الشهرة التى حظى بها كابيلا نتيجة لاستعمال كتبه فى المدارس . وكانت مهمة بوثيوس الرئيسية أن يعد العالم فى

القرون العديدة التالية بذلك القدر الضئيل من معارف قدماء اليونان الذى استطاعت القرون الوسطى أن تحتفظ به ، وبخاصة فلسفة أفلاطون وأرسطو . وكان هدفه أن يقوم بترجمة جميع مؤلفات هذين الفيلسوفين الى اللغة اللاتينية ، ولكنه لم يتمم الا جزءا يسيرا من هذا العمل ، ولم يعرف الا القليل من هذا الجزء فى تلك القرون المظلمة . ومع أن بعض رسائله المختصرة كانت أول حافز لحركة المدرسين ، فان كتبه الهامة لم تعرف حتى القرن الثانى عشر. ولقد أمد القرون الوسطى بالمنطق والأخلاق ؛ أو تقول بعبارة أخرى انه وضع أسس جميع العناصر الجدلية فى التربية فى ذلك العصر . ولقد كتب أيضا فى الحساب والهندسة والموسيقى ، ولقد كانت مؤلفاته مراجع واسعة الانتشار ، وظل مؤلفه فى الموسيقى يدرس فى بعض الجامعات حتى القرن الثامن عشر . وكان أهم كتاب له هو « سلوى الفلسفة The Consolations of Philosophy » الذى كتبه فى أثناء سجنه وقبيل قتله على يد الامبراطور تيودريك الذى كان فى خدمته مدة طويلة . وبفضل هذا الكتاب الذى كان أكثر الكتب المدنية انتشارا فى العصور الوسطى ، استقى العالم خلال النصف الأول من هذا العصر أكثر ماعرف عن القدامى من الفلاسفة وعلماء الأخلاق . ومع أن كتاباته لاتدل مطلقا على أنه كان يعتنق العقيدة المسيحية ، فان كنيسة القرون الوسطى اعتبرته مسيحيا وبذلك أدخلت كتاباته — وهى آخر ماكتب فى العصر الوثنى — ضمن تقاليد الكنيسة .

كاسيودوراس Cassiodorus (٤٩٠ — ٥٨٥ م)

كان كبير وزراء لأربعة من الأباطرة المتبربرين الأوائل — أو الملوك القوط — ومن هنا كان لهم بمثابة مترجم للثقافة اللاتينية ، كما كان أيضا ينقل وصاياهم لرعاياهم من الرومان . وقد بلغ شهرته بفضل نشاطه السياسى ولكنه قضى نصف حياته الأخير فى دير أنشأه بنفسه ، وهنا كتب لرهبانه شروحا وكتبا وموضوعات علمية تحوى الفنون السبعة الحرة . وقد كتب تاريخا للعالم أجمع . وقد اهتم بدراسة الرهبان وحضهم

على دراسة المؤلفات القديمة ، وقرر أن على أولئك الرهبان الذين لايميلون الى الأدب ، أن يهتموا بالزراعة ونصحهم بقراءة مؤلفات كوليوميلا ، وكاتو Columella & Cato وغيرهما ممن كتبوا فى الزراعة . وقد أنفق معظم ثروته على جمع المخطوطات ، وبفضله أصبحت عملية النسخ جزءا هاما من عمل الأديرة . وهناك من الأدلة مايثبت النظرية القائلة بأن الاحتفاظ بالعلم والمعرفة فى الأديرة ، انما يرجع لمآثر « كاسيودوراس » أكثر من رجوعها الى بندكت Benedict — واليه يرجع الفضل فى دعم عادة كان قد بدأها أحد أتباعه من الرهبان سنة ٥٦٢ م وهى جعل عهد السيد المسيح مبدأ للتاريخ ومع أن حياتى بوثيوس وكاسيودوراس — اللذين كثيرا مايوصفان بأنهما التــوأمان العظيمان — تنهجان منهجا واحدا ، وتجريان فى مجرى واحد وتهدفان الى أغراض متشابهة ، وتنتهيان الى نتائج متماثلة — أقول مع هذا وذاك ، فان الأول كان يعنى بمعارف المــاضى وثقافته ، فى حين أن الثانى كان يعنى بالثقافة التى يجب أن تكون ثقافة المستقبل ومن ثم ، كثيرا مايوصف الأول بأنه آخر علماء الرومان ، فى حين أن الثانى يوصف بأنه أول ممثل للعلماء المحدثين الذين كانوا يودون أن تكرس جميع الجهود العلمية للنهوض بمصالح الكنيسة .

ايزيدور Isidore (٥٧٠ — ٦٣٦ م)

أسقف أشبيلية ، وأعظم ممثل لعلوم القرون الوسطى ، لأنه ألف لرهبانه واكليروسه دائرة معارف سماها «الأصول Origines » أوالاشتقاق Etymologies تضمنت خلاصة كل العلوم المعروفة . ومحتواها العام هام ، اذ أنها تمدنا بفكرة ما عن العلوم التى كانت تدرس فى ذلك العصر . وقد عنيت أجزاؤها الثلاثة الأول بالفنون السبعة ، وعنى الجزء الرابع بالطب والمكتبات ، أما الجزء الخامس فكان محور أبحاثه القانون والتاريخ ، والجزء السادس عرض للكتاب المقدس ، أما الجزء السابع فعن العــالم السماوى والعالم الأرضى ، والجزء الثامن خصص للكنيسة والمذاهب ، أما الجزء التاسع فللغة الشعوب ، وجعل الجزء العاشر للاشتقاق اللغوى

Etymology ، والحادى عشر للانسان ، والثانى عشر للحيوان والطيور، والثالث عشر للعالم وأجزائه ، والرابع عشر للجغرافيا الطبيعية ، والخامس عشر للجغرافيا السياسية والمبانى العامة وعمل الطرق والمساحة ، والسادس عشر للأحجار والمعادن ، والسابع عشر للزراعة وفلاحة البساتين ، والثامن عشر لمصطلحات الحرب والألعاب العامة ، والتاسع عشر للسفن والمنازل والملابس والزينة الشخصية ، والعشرين للحوم والمشروبات والآلات والأثاث . ويبدو من هذا أنه خلاصة أو موسوعة تستطيع أن تلم بشتات العلم . ولكن يجب أن تتذكر أن معظم هذه الكتب لا تعدو أن تكون حصرا لأسماء الكتب ، وأن معظمها يشوبه أخطاء كثيرة من هنا ومن هناك ، وأن معظم ما احتوته مشتق من مؤلفين قدماء . ومن جهة أخرى ، فهى بعيدة عن التجديد . ومع اشتمالها على كل هذه المعارف، فقد كانت فى مجلد واحد . ومع أن ايزيدور كان ملما بأجزاء من مؤلفات اليونان والرومان ، وأنه حرم على رهبانه استخدامها . وقد صرف كتابه المذكور ، الطلبة وغيرهم عن استخدام مؤلفات أخرى الى حدما ، لأنه كان كتابا ممتازا . ذلك هو الأثر العام الذى كان لهذه الطائفة من الكتب التى ظهر من بعدها فى القرون التالية ، كتب أخرى متعددة أخرجها بعض الرهبان العلماء . وسوف نذكر بعض هذه الكتب فى الفصل التالى .

محتوى الفنون السبعة :

هنا نعالج مظهرا آخر من مظاهر الثروة الفكرية فى العصور الوسطى . وانه ليبدو من الصعب أن نقرر قيمة علومهم حتى ندرس محتوى هذه الفنون السبعة . فالهندسة مثلا كانت دائما تشمل مبادىء الجغرافيا ، وكان الفلك يشمل الطبيعة ، والنحو يشمل الأدب ، والبيان يضم فى ثناياه التاريخ . أما الى حد واقعى اتخذت أدبيات الأقدمين لها مكانا فى ميدان النحو والبيان ، فمشكلة لها حلول مختلفة ومن الصعب أن نفصل فيها : فايزيدور وكاسيدوراس عرفا الاغريقية ، وكان لكل منهما مكتبة صغيرة من الآداب الاغريقية القديمة . ولكن فى القرن التالى ، اختفت معرفة

اللغة اليونانية من غرب أوربا . ومن المؤكد أن هذه المعرفة ظلت قائمة خلال العصور الوسطى بجهود الرهبان الكلتين فى الجزر البريطانية . واذا كانت معرفة الاغريقية بقيت حية هناك مدة أطول من بقائها فى القارة ، فان بقاءها هنالك بعد تلك القرون الوسطى المظلمة ، كان مقصورا على حالات نادرة . ولقد كان لدى الكوين Alcuin بعض المعرفة بتلك اللغة ، ولكن معرفته للأدب كانت قليلة ، ولو أن من سبقوه ومن لحقوه كانوا يعرفون أكثر من ذلك . ولقد كانت معرفة الأدب اليونانى بطريق غير مباشر ضئيلة جدا سواء أكانت عن طريق الترجمات اللاتينية أو عن طريق خلاصات أو اشارات تفصيلية وردت فيما كتبه بعض الكتاب مثل بوثيوس . على أن بعض مؤلفات فرجيل وشيشرون كانت معروفة جيدا ، ومع ذلك لم تكن الأديرة تستحوز فى أغلب الحالات الا على عدد قليل جدا من مؤلفات الكتاب القدماء . ويذكر لنا « الكوين » من أسماء الكتب التى كانت موجودة فى مكتبة « يورك » ، مؤلفات بوثيوس ، وبلينى ، وأرسطو ، وشيشرون ، وفرجيل ، ولاكتانتيس ، ولوكان ، ودوناتس Donatus وبريسكيان Priscian — هذا الى جانب جميع مؤلفات أشهر آباء الكنيسة ومؤلفات نفر غير مشهورين من كتاب اللاتينية . ويقال زيادة على ذلك ان دليل الكتب بمكتبة يورك فى القرن الثامن ، يدل على أنها كانت أعظم من أى مكتبة أخرى فى فرنسا أو انجلترا حتى القرن الثانى عشر . ولقد سبق أن ذكرنا انتشار استعمال الأدب الوثنى فى مدارس الأديرة فى سانت جال St Gall خلال القرن العاشر والحادى عشر . وكثيرا ما نرى فى السجلات الديرية ذكر أسماء بعض المؤلفات الكلاسيكية لاسيما فرجيل وأوفيد وشيشرون .

وبالرغم من ذلك فقد كان الاتجاه العام نحو هذا الأدب ، ونحو دراسته ، اتجاها عدائيا . ويقول « الكوين » لتلاميذه فى تورز Tours « ان دراسة الأشعار المقدسة كافية لكم ، وليس هناك أى مبرر لأن تدنسوا عقولكم بنثر فرجيل المترف » . ولبيان اقبال ما من بعض الرهبان

على دراساتهم وشرح وجهة نظرهم نحو هذه الأدبيات القديمة نقتبس ما يأتى مما كتبــه بطرس الناســك Peter the Venerable رئيس كنيسة كلنجى Clungy خلال القرن الثانى عشر : « انظروا الآن ! اننا بدون دراســة أفلاطون ، ومن غير التعرض لمناقشات الأقاذمى ، ولا لآراء أرسطو ، ولا لتعاليم الفلاسفة ، قد أمكننا أن نكشف طريق السعادة . انكم تفرون من مدرسة الى مدرسة ، فلماذا تجهدون أنفسكم لتعلموا أو تتعلموا ؟ لماذا تبحثون — باستخدام آلاف من الكلمات ، وببذل جهود مضاعفة — عما يمكنكم الحصول عليه — اذا شئتم — بلغة سهلة وبقليل من الجهد ؟ لماذا تجــدون عبثا فى القاء الشــعر مع الكوميديين كتاب الهزليات ؟ وتحزنون مع التراجيديين كتاب المآسى ؟ وتعبثون مع أرباب النظم ، وتخدعون بالشعر والفلسفة ؟ ولماذا تنهكون أنفسكم عالا يعتبر فلسفة فى الحقيقة ، وانما أستطيع أن أدعوه — بدون أن أقصد ايذاء أحد — هذيانا وحمقا ؟ » .

وكان لبيت « كلنجى Clungy » تقاليد أخرى سيطرت على الديرية مدة قرنين أو ثلاث وكان لها الأهمية نفسها : فقــد كان من المعتاد فى الأنظمة الديرية حيث يخيم السكون ، أن يعبر الفرد عن رغباته باشارات ؛ فالراغب فى كتاب دينى يعبر عن ذلك بمد راحتى اليد ثم يعمل حركة يقلد بها تقليب صفحات الكتاب ، ولكنه اذا أراد كتابا من الكتب الكلاسيكية القديمة ، يعبر عن رغبته هذه بتقليد حركة الكلب وهو يحك أذنه وبذلك يعبر تعبيرا صادقا عن اتجاهه ازاء الكتب التى لا يؤمن بها .

ومما يجدر ذكره أيضا ، الاتجاه العام نحو فرجيل Vergil ابان القرون الوسطى ، فقد كان يعد أبرز هؤلاء المؤلفين القدماء وأكثرهم ضلالا . وقد كان يوصف بأنه صديق الشرير ممثل لكل مافى هذا العالم من غواية وخداع . والواقع أنه قد ظهر فى هذه القرون أدب مستفيض يوصف بأنه شيطانى فرجيلى ، ويصور وظيفة الشعر بأنها وظيفة تقود الى جهنم ، كما يصفها « دانتى » فى نهاية هذا العصر التاريخى العظيم .

حركة احياء العلوم فى عصر شارل العظيم (٧٧١ — ٨١٤ م) :

ان أهم مظهر من مظاهر تاريخ التربية فيما بين القرن السابع والقرن الثانى عشر — تلك المدة التى لم تكن ديرية المظهر — كان حركة احياء العلوم تحت حكم الامبراطور شارلمان . فقد عمل هذا الامبراطور على أن يوحد بين عمل التيوتون وعمل الرومان ، وأن يوفق بين الفرنجة المتبربرين وبين الثقافة الرومانية ، وأن ينقل أسس النظام الاجتماعى الى الألمان الذين قام على أكتافهم فيما بعد صرح المجتمع . وقد صار المتبربرون مسيحيين أورثوذكس ونقلوا من الوثنية بفضل الكنيسة الكاثوليكية المقدسة ، وأصبح كيان المجتمع السياسى والقانونى مقبولا نهائيا لدى التيوتون بتأثير الامبراطورية الرومانية المقدسة التى أسسها شارلمان فى سنة ٨٠٠ م . ولم يبق أمامه الا أن يضيف الى عوامل الاتحاد الخارجى وحدة داخلية من اللغة والأفكار ومن العناصر الثقافية للحياة الاجتماعية . وكان هدف شرلمان الذى لا يحيد عنه ، هو تحقيق هذه الوحدة ، واقتباس اللغة اللاتينية وتعاليم الكنيسة وما بقى من الثقافة الرومانية .

وكان من الطبيعى أن يلجأ شارلمان الى معاهد التربية الوحيدة الموجودة لديه وهى الأديرة . أما المدارس الرومانية القديمة التى قدر لها أن تبقى فى المراكز الرئيسية للمقاطعات فكانت من النوع الأولى أو البدائى ، وكانت قائمة فى الأسقفيات والأديرة . ولكن الحركة التى شجعها شارلمان قد كانت أبعد من أن تكون لها أهمية ديرية . وقد كانت هذه الحركة هى الحركة الوحيدة التى قام بها ملك لتشجيع نشر التربية بين شعبه من عهد آخر امبراطور رومانى حتى عصر الجامعات . أما ما قام به الملك « الفريد Alfred » فى انجلترا ، وغيره من الملوك ، فلم يعد أن يكون شخصيا ومحليا .

وفى سنة ٧٨٢ استدعى شرلمان « الكوين » الى القارة الأوروبية من المدرسة الكاتدرائية فى يورك ليساعده على تحقيق رغبته فى احياء حركة

العلوم . ولقد ظل الرهبان الايرلنديون مدة قرن أو أكثر قبل ذلك الوقت ، يعملون مبشرين وهداة للتربية وللنشاط التربوى فى القارة الأوربية . وقد حاول قسس بلاط الملوك الميروفنجيان Merovingian النهوض بالعلم ، ولكن بفضل « الكوين » هذا ، تحولت مدرسة العصر الى معهد معين احتضنه شارلمان نفسه ، وعضده أعضاء الأسرة المالكة والشبان النبلاء ؛ ومنها استمد شارلمان مساعديه فى ادارة شئون امبراطوريته العظيمة .

واذا كانت المهمة الملقاة على عاتق المدرسة يسيرة من ناحيتها الأدبية ، فان أهميتها كانت عظيمة جدا من حيث ما كان لها من أثر . وفى سنة ٧٨٧ م أصدر شارلمان أمرا باستيلائه على المدارس ، فكان بذلك واضعا لأسس التربية الحديثة . وقد أوجب شارلمان فى الأمر نفسه على رجال الأديرة والاكليروس وعلى الرهبان ، دراسة الآداب ، وذلك عندما لاحظ أن عددا كبيرا من رجال الدين لا يستطيع القراءة ، وكانوا يقومون بالطقوس الدينية عن ظهر قلب . ولما رأى أيضا أن كثيرا من المتعلمين أظهروا فى مراسلاتهم له أن تعليمهم خاطىء . وأوجب على الرهبان دراسة الآداب لتكون هناك طريقة منظمة للحياة متفقة مع تعاليم الدين المقدس .

وبعد سنتين ، لم يثمر الأمر الأول الثمرة المرجوة منه ، فأصدر شارلمان أمرا آخر ذكر فيه بالتفصيل الدراسة التى ينبغى أن يدرسها الرهبان ورجال الاكليروس . وأصدر أوامر أخرى كثيرة فى السنة نفسها لرفع مستوى الاكليروس من الناحية العلمية والأخلاقية ، وآخر ليوجه الأساقفة الى أن القسس لا يختارون من طبقة العبيد بل من طبقة الأحرار . وفى سنة ٧٨٩ أصدر أمرا يقضى بأن يكون لكل دير ولكل كنيسة ، مدرسة يتعلم بها الأولاد المزامير والموسيقى والغناء والحساب والنحو . وأمر أيضا أن تكون الكتب التى تعطى لهم خالية من الخطأ ، وأن يعنى الأولاد بها فلا يتلفونها فى أثناء القراءة أو الكتابة . وفرض شارل على موظفيه زيارة الأديرة ليشرفوا على تنفيذ أوامره ، وليروا أن

القساوسة كانوا يعيشون طبقا لأحكامها . وفى واحدة من الأسقفيات على الأقل — وهى أسقفية أورليانز — كانت محاولة لاتباع نظام مشابه فى مدارس الأبروشية ، فكانت هذه فى الواقع محاولة لوضع نظام مدارس أولية . ومن هذا نستمد أساس الادعاء المبالغ فيه ومؤداه أن التعليم الأولى بين الطبقات الدنيا ، كان فى فرنسا فى القرن الثامن ، أعم وأكثر انتشارا منه فى النصف الأول من القرن التاسع عشر . ويلخص الأستاذ جيبون Gibbon الحركة كلها فى قوله « ان الامبراطور اجتهد فى تعليم الكتابة التى كان يمارسها حينئذ كل فلاح فى طفولته . ومن الواضح أن رجال الاكليروس والرهبان قد تقدموا تقدما سريعا فى عهد كارل . ومن الواضح أيضا أن تلك الجهود لم تكن موضع رضى تام حتى من قبل ألكوين نفسه ، يدل على ذلك أنه رغب رغبة شديدة فى أن ينسحب من البلاط الملكى لفساد الحياة بين الأفراد ، ولانتشار الغلظة والوحشية فى مجتمع كان شغله الشاغل الاشتباك الدائم فى الحروب . وفى سنة ٧٩٤ بلغت هذه الرغبة نهايتها بانسحاب الكوين الى دير فى « تورز » وظلت الحركة التربوية تنبعث من هذا الدير ومن غيره ، وكذلك من البلاط الملكى ، وقد ازدادت قوة رغم الصعوبات . ومما يشبه أمر كارل فى أهميته ، أمر آخر أصدره خلفه سنة ٨١٧ وقد فرض هذا القرار الرجعى أن تكون مدارس الأديرة مقصورة على الأولاد الذين يكون مآلهم أن ينقطعوا لحياة الأديرة .

الكوين (٧٣٥ — ٨٠٤ م) :

يعتبر الكوين أعظم مربى النصف الأول من القرون الوسطى لما كان له من نفوذ وقوة تأثير فى شارلمان ، يتجلى ذلك من تلك القرارات المختلفة ، ولذا يستحق منا بعض الاهتمام . ولقد كان المركز الذى رفعه اليه شارل سنة ٧٩٤ أهم مركز كنسى فى فرنسـا . وكان دير تورز أغنى أديرة فرنسا ، وكانت ممتلكاته واسعة تكاد تساوى ممتلكات قسم من أقسام الدولة ، وكان مما يعير به الكوين أنه سيد لعشرين ألف من العبيد .

وقد اتخذ الكوين من هذا الدير مركزا للثقافة العلمية فى فرنسا كما كان مركزا للتأثير فى نشاط الكنيسة . وقد هرع اليه الشباب المحب للعلم جماعات وقد خرجت من هذا الدير تيارات متدفقة من النشاط قوامها تلاميذ الكوين وأتباعه الذين ذهبوا الى عدد كبير من الأديرة فى جميع أنحاء البلاد . وتمتاز آراء الكوين فى التربية بأنها محدودة ؛ فهو يرفض دراسة الآداب القديمة التى انغمس هو نفسه فى دراستها وهو شاب ، ويعنى عناية خاصة بالمظهر الصوفى للحياة فى الدير ، وقد طالب تلاميذه ورجال الأديرة بوجه عام أن يدرسوا الكتب المقدسة . ومن ناحية أخرى نجد أنه مع اهتمامه بدراسة الفنون الحرة فى تلك الحدود التى رسمها ، فانه يسعى جاهدا فى انشاء مكتبة عظيمة بتورز ، فقد أرسل النساخين الى انجلترا لهذا الغرض ، وشجع النسخ فى الأديرة الأخرى . وبالرغم من أن الكوين قد خطى من العلم بما حظى به غيره من علماء عصره ، فان معارفه الراقية كانت محدودة . وكان أكبر همه توجيه العلم لمؤازرة الكنيسة . وقد تعاون هو وكارل على أن يثبتوا للملأ أن التربية الفكرية لا تقل فى ضرورتها لصالح المجتمع ، عن الاصلاح الدينى والخلقى البحت . وفى هذا الصدد يقول : « لا تحتقروا العلوم البشرية (الفنون الحرة) بل اجعلوها أساسا للتعلم ؛ لذا يجب أن نعلم الأطفال النحو ومبادىء الفلسفة ، كى يرقوا فى مدارج الحكمة ويصلوا الى القمة التى هى الكمال الدينى ، وكلما تقدمت بهم السن استطاعوا أن يزيدوا فى ثروتهم العقلية » .

ومن هذا نرى أن الكوين يقتفى أثر كاسيودورس ، اذ كان على علم بمؤلفاته . وقد كان ما سطره الكوين عن الفنون الحرة مستعارا مما كتبه عنها سلفه هذا ، ولهذا نراه يقول عن هذه الفنون انها هى الأساطين السبع التى قام عليها معبد الحكمة ، فيجعل دراستها سائغة يقرها الكتاب المقدس . وقد كتب الكوين نفسه فى النحو والخطابة والجدل والحساب وفى الفنون السبعة الحرة . وكانت الرسائل التى ألفها فى العلوم الخاصة ، فى أسلوب حوارى ، ذلك الأسلوب الذى ألفه الناس فى القرون التالية .

وقد اشتملت رسالة الحساب على ثلاث وخمسين قضية : خمس وأربعون منها فى العد السهل ، وكثير من هذه القضايا يتعلق بالحساب والهندسة ولا يشتمل الا على قليل من القواعد الحسابية ، وقد تتضمن عدد منها مسائل حسابية من النوع الحديث السهل الحل مثل « اذا كان الفلاح الذى يحرث الأرض يدور بمحراثه ثلاث مرات عند كل نهاية من نهايتى الحقل ، فكم خطا يكون قد صنع ؟ »

رابونس موراس (٧٧٦ — ٨٥٦ م)

كان رابونس موراس Rabanus Maurus أقدر تلاميذ الكوين وأشهرهم . ولما كان رابونس رئيس دير « فلدا Fulda » الذى كان أول الأديرة وأهمها فى شمال ألمانيا فقد كان له فى هذه المقاطعة من النفوذ ، نفس ما كان لألكوين فى مقاطعة فريلاند Freeland وكان أهم عمل قام به هو دائرة معارف تماثل موسوعة ازيدور Isidore التى اتخذها أساسا لموسوعته . وكانت لديه خبرة ودراية باللغة اليونانية مثل ألكوين ، ولكنه كان يهتم بالجدل أكثر من اهتمامه بالنحو . وهو يقول ان الجدل هو علم العلوم ، أو هو يعلمنا كيف نعلم وكيف نتعلم . وقد كتب أيضا كتابا عن الرهبان ، وفى هذا الكتاب رسالة عن العلوم والفنون . وهكذا نرى أن « رابونس » كان من أكبر معلمى عصره .

يوحنا الاسكتلندى Joannes Scotus Erigena (٨١٠ — ٨٧٥ م)

هو من أشهر خلفاء ألكوين فى مدرسة العصر . وقد استدعاه شارل الأصلع من الجزر البريطانية حوالى سنة ٨٤٥ كما استدعى شارل «ألكوين» من قبل . ولما كان يوحنا أغزر علما من كل من ألكوين ورابونس ، فاننا نراه يقرر دراسة اللغة اليونانية ، وينشر من معارف القدماء — وبخاصة معارف الآباء الاغريق — مادة أغزر وأوسع نطاقا مما كان معروفا لدى التيوتون حينئذ . ولما كان ينظر الى كتاب الوثنية نظرة أكثر تسامحا وعطفا ، فقد جعل ماكتبه « كابلا » مرجعا أساسيا للدراسة المدنية فى الأديرة . ولما كان نشاطه العقلى أشد من نشاط جميع من سبقه ، فقد

وصلت عنايته بدراسة الجدل الى درجة لم تعهد من قبل . ولما كان يسلك مسلك الالحاد فى آرائه الى حد ما ، فقد عمل على تشجيع الجدل فى الالهيات الى حد لانظير له من قبل . وكان على يد يوحنا هذا ، أن بدأ ذلك الصراع الطويل الأمد الذى قام بين المذهبين الواقعى والاسمى . ومع ذلك فقد تلا عصر يوحنا فترة استمرت أكثر من قرن ، من الممكن أن نسميها فترة انتقال خاصة بالبحوث الفكرية . وقد نشأ عن نشاط رابونس ويوحنا ، وعن نفوذهم العلمى بطريق مباشر ، أن بعث النشاط الفكرى مرة أخرى فى أواخر القرن الحادى عشر وخلال القرن الثانى عشر ، ذلك النشاط الذى سنبحث فيه تحت عنوان « المذهب المدرسى » .

التصوف — أو التربية كتهذيب روحى

طبيعة التصوف :

التصوف نوع آخر من أنواع التربية ، له أهميته الخاصة ، اذ أنه يتمم المظاهر الأخرى من مظاهر الفكرة التهذيبية فى التربية . ولما كان متصوفة العصور الوسطى لايعدون أن يكونوا رهبانا ، فهذا النوع من التربية له علاقة عظيمة بالديرية . ولما كان التصوف بطبيعته لايؤثر الا فى عدد قليل من الناس ، فأهميته بالنسبة لتاريخ الفلسفة والدين ، أهم كثيرا جدا من أهميته بالنسبة لتاريخ التربية والتعليم . ولما كان الكلام عن التصوف لايهمنا الا قليلا ، فانه من الأفضل أن نعرف فكرة عامة عن مدلوله ، وبذلك قد نتمكن من تقدير الحياة العقلية ومن الالمام بالتربية التى سادت فى العصور الوسطى .

يختلف التصوف كضرب من ضروب الحياة عن حياتنا العادية ، دينية كانت أم دنيوية . فتختلف عن الديرية أى الحياة الدينية المنظمة كما يختلف عن الحركة المدرسية أى الحياة العقلية المنظمة . فللتصوف نظام فى التربية والتعليم خاص به . وفى عصر مثل عصرنا هذا ، حيث نتعلم ماتتعلم من وجهة النظر الواقعية ، يصبح من المستحيل أن نعدل فى الحكم على معتقدات

المتصوفين . ومن المستحيل على شخص لايعطف على وجهة نظر المتصوفة ، أن يفهم معناها فهما صحيحا . ومعروف أنه من المستحيل على أى شخص أن يحدد هذا النوع من التفكير فى ألفاظ مبسطة . وتتلخص فكرة التصوف فى أن يكون هدف الشخص الأسمى من الحياة ، هو الوصول الى الكمال الروحى والكمال العلمى والقناعة الروحية ، وذلك بأخذ النفس بالتمرين المناسب . وكانوا يصلون الى هذا الهدف باهمال كل مايأتى عن طريق الحواس . وبانصراف العقل عن هذا العالم وانكماشه فى نفسه ، وفناء شخصية الفرد فى عالم الأرواح واندماجها فى الحقيقــة اللانهائى أو عالم الكل الذى لايتجزأ . وقد حدد أحد النقاد التصوف تحديدا علميا فقال :

« التصوف حالة نفسية يتصور فيها الشخص أنه يرى بين الظواهر علاقات مجهولة لايمكن شرحها ، أو يتنبأ بمثل هذه العلاقات وينظر فى الأشياء نظرة فاحصة ، ويشير الى الأسرار الباطنية ويعدها رموزا بها تسعى قوة خفية فى أن تكشف عن شتى العجائب وترشد اليها » .

وهناك تعريف آخر أكثر عطفا على المتصوفة وهو : « المتصوف هو الشعور بأن كل مانشاهد هو عنصر ليس غير ، أى انه بحالته الوجودية التى هو عليها ، ليس الا رمزا لشىء آخر فوقه . »

وقد حدد التصوف فلسفيا بأنه « شغل الشعور بموضوع (=وجدان أو ادراك أو رغبة) وذلك بانبعاث هذا الموضوع انبعاثا غير ارادى من اللاشعور » . ويمكن تعريفه دينيا بأنه « نزوع الشخص نحو الاقتراب من ذى الكمال الخلقى باتباع أساليب رمزية » .

والواقع أن هناك عنصرين فى التصوف : عنصر فلسفى وآخر دينى . فمن الناحية الفلسفية هو محاولة العقل المحدود الوصول الى فهم الطبيعة الأساسية للأشياء ، والى فهم الجوهر المقدس أو روح الله التى تسرى فى كل شىء وتسيطر على كل مادة . والتصوف من الناحية الدينية هو أن تحاول أن تتصل اتصالا فعليا مباشرا بالله . والمتصوف لايعد الله شيئا ، ولكنه يعده

فكرة . ويحاول المتصوف عن طريق سلوكه التصوفى أن يقتبس جزءا من الطبيعة المقدسة أو الله .

والواقع أن التصوف — باعتباره أسلوبا من أساليب التدين — هو أوسع التجارب الروحية وأبعدها مدى . وباعتباره فلسفة ، هو أشد المذاهب توغلا فى المعنوية والمثالية المجردة ، وهو فى الوقت نفسه يستند الى أساس عقلى متين . وباعتباره طريقة من طرق التربية ، نجد أنه يمثل النهاية القصوى للفكرة التهذيبية رغم أنه أقل هذه الطرق انتشارا وأضعفها سلطانا .

منشأ التصوف :

ان البحث فى منشأ التصوف ، لايؤثر الا قليلا فى دراسة تاريخ التربية . ولذا نكتفى هنا باشارة موجزة الى هذا الموضوع . ومن الممكن أن نرى من طبيعة التصوف التى سبق أن شرحناها ، أنه ليس بطريقة محدودة ولكنه عقيدة ذات صور مختلفة ظهرت لدى شعوب متباينة فى أزمنة مختلفة ولم يتصل التصوف بالحياة وبالديانة فى الغرب بقدر ما اتصل بها فى الشرق . فالتصوف له مركزه الهام جدا فى كل من الدين والفلسفة فى الشرق . ففى الديانة البوذية والبراهماتية تسود العقيدة بأن العالم الظاهرى ماهو الا ضرب من الخداع ، وأن الهدف الأسمى لها هو اندماج مبهم لروح الانسان فى الروح المقدسة . ويجد التصوف فى كل من الديانة الفارسية والاسلامية ، مكانا أقل قيمة . وقد اشتق لفظ Mysticism أى التصوف من كلمة Mystries أى الأسرار فى الديانة اليونانية التى فيها تنتقل فكرة حبس الأشياء ورفعها من مجال النظر ، الى فكرة ابعاد جميع المحسوسات عن الشخص كى يحظى بنعمة الكشف . وقد كان رأى أفلاطون أن الارتقاء الى عالم اللامحدود يكون بوساطة مجموعة من الكائنات المادية الظاهرية المتصلة بهذا اللامحدود ، وأننا نجد من عالم الظواهر نفسه نموذجا للعالم المثالى الروحانى — نقول كان هذا الرأى هو الأساس الذى قامت عليه عقيدة من يحاولون الوصول الى

الحقيقة فى عالم المثل أو الأرواح بالابتعاد عن عالم الظواهر أو الأشباح .
وقد وجد المتصوف المسيحي أساس معتقداته فى مقالات القديس يوحنا والقديس بولس عن المعتقدات المسيحية والفلسفة اليونانيـــة المملوءة بالمصطلحات المتعلقة بالأسرار الاغريقية . ونجد تفسيرات مشابهة فى مدارس فيلو اليهودى بالاسكندرية ، كما نجدها أيضا فيما بعد فى مؤلفات الآباء المسيحيين الأوائل . فكلمنت قد جعل من المعرفة — التى تشبه المعرفة السقراطية فى أنها التفكير فى الأشياء الظاهرة — شيئا أعظم من العقيدة أو الايمان . وكانت هذه المعرفة فى حد ذاتها تأملا ولكن تؤيده التربية الفكرية . وكان ينظر الى المسيحية على أنها نوعان ، أو أنها ذات وجهين : الأول هو الايمان الذى لا يقوم على العقل والمنطق ، وهذا النوع هو الذى يفهمه العامة ، والثانى هو المعرفة أو المسيحية الروحية التى نحصل عليها عن طريق الحكمة أو التفلسف . وكان تقارب هـــذه التعاليم من الهرطقـــة السائدة فى ذلك الوقت المسماة مذهب العرفان Gnosticism هو الذى جعلها خطرة الى حد ما . والواقع أن التصوف خلال العصور الوسطى ، كان على ما يظهر يميل الى تحكيم العقل . ومن المؤكد أنه كان يميل الى منح قسطا أوفر من الحرية ، ولذا كان أقرب الى الالحاد .

وقد استمد مسيحيو العصور الوسطى تصوفهم من مبدأ التعقل الحر ومن الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التى سادت فى مدارس الاسكندرية فى العصور الأخيرة ومن ديونيسيوس Dionysius الذى يعد من تلاميذ القديس بولس ، رغم أنه كان يكتب فى أواخر القرن الخامس وأوائل القرن السادس . وقد أعاد يوحنا الاسكتلندى تعاليمهم الى الحياة ، فظهر تصوف فى القرن الحادى عشر من نوع جديد بقيادة رهبان القديس فكتور . ويتميز هذا التصوف عن النوع الأول بمحاولة ايجاد انسجام بين الفكر التصوفى وبين الحركة المدرسية الشكلية .

ومع أن أسلوب التربية الذى كان سائدا بين المتصوفة لم يكن عاما

فى تطبيقه ، فانه كان يمتاز بأنه أكثر أساليب التربية تحررا من قيود سلطة المعاهد التعليمية . وكان يقرر بصفة خاصة قيمة التفكير وأثره فى تنمية العقل من ناحيته التأملية . وهو الذى عدنا بتفسير كامل خاص لرأى مربى القرون الوسطى فى معنى التربية التهذيبية .

تربية المتصوفة :

كانت تربية المتصوفة مبنية على سيكولوجية خاصة صاغها فلوطين بصورة واضحة . ولا تظهر هذه التعاليم الغريبة فى كتابات المتصوفة المسيحيين فقط ، ولكنها تطبع بطابعها الخاص معظم الرسائل التى ألفها عن الروح خلال العصور الوسطى كلها ، عدد كبير من رجال الكنيسة سواء من المتصوفة أو من رجال الحركة المدرسية . وفى هذه الرسائل تظهر تعاليمهم النفسية . فالروح عندهم شىء غير مادى وغير فان وذلك لأنها تنتمى الى عالم الحقيقة أى الى عالم الأفكار وعالم الأرواح . وهى ثلاثية فى طبيعتها : فجزؤها الحيوانى مرتبط بالجسم ، والجزء المنطقى أو المفكر هو مظهرها الانسانى ، أما جزؤها الثالث فهو جزؤها الروحانى الذى يرتفع عن مستوى الانسانية ، وهذا الجزء هو الذى به أو فيه يلتقى الانسان بالعقل الأسمى أى العقل المقدس . وعلى ذلك يمكن أن نقول أن هناك ثلاث مراتب للنفس ، أو ثلاث مراحل للتجارب الانسانية :

ويمكن الوصول الى أسمى الدرجات بالابتعاد عن العالم المادى العملى والارتقاء الى عالم الفكر ، وما عالم العمل الا ظل لعالم الفكر ، وعلى ذلك فعالم الفكر هو عالم الحقيقة ، وما العمل الا ظل التفكير . ويقول كاتب محدث « ان العمل ليس الا تفكيرا مجسما » . ويمكننا أن نفهم الله وأن نصل الى اللانهائية الحقيقية عن طريق التحليل والتجريد — عن طريق الفكر — وعن طريق اهمال جميع المؤثرات الحسية والانغماس فى أفكار الانسان الذاتية . ويقول هيجو سنت فكتور « ان الطريق الى الله هو الانغماس فى نفس الانسان وتفهمها ومعرفة أسرارها » . ويعبر ريتشارد — وهو يمثل المدرسة نفسها — عن المعنى نفسه بألفاظ مختلفة فيقول :

« اذا أردت أن تبحث عن الأشياء اللاهوتية العميقة الغور المتصلة بالله ، فابحث عنها فى قرارة نفسك ، وافهم طبيعتك » .

وقد تحددت أطوار التربية الصوفية بعد ظهور حركة المدرسين . فأول مرحلة كانت مرحلة التطهير أو التخلية ، وهي شبيهة بفكرة أرسطو فى التربية المطهرة ، وبتصوف الرهبان . وفى هــذه المرحلة كان الفرد يعمل على التخلص من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس ومن المؤثرات الحسية ، ومن الملذات المادية والمتع العالمية . وبعبارة أبسط نقول أن هــذه المرحلة تهتم اهتماما زائدا بالأخـلاق والفضائل الاجتماعية ، كما تهتم أيضا بتربية النفس على الطاعة . أما المرحلة الثانية فهى مرحلة اضاءة الحياة وتنويرها . كما كانت المرحلة الأولى عبارة عن مرحلة جهاد للناحية الخارجية للحياة ، فهذه المرحلة هى مجاهدة لناحيتها الداخلية . فالمتصوفون يقومون فى هذه المرحلة بالأعمال الطيبة من تلقاء أنفسهم بدون حاجة الى تفكير ، كما أن عزائمهم ووجدانهم تتجه جميعا نحو التفكير الدينى والصلاة والعبادة . أما المرحلة الثالثة فهى مرحلة الاتحاد والحياة الفكرية . وقد كانت الهدف الأسمى لجماعة المتصوفة . ولا يمكن أن يصل الى هذه المرحلة أحد غيرهم . وبهذا الأسلوب من أساليب الحياة استطاع المتصوفة التقريب الى الله وقد اندمجوا فى حياتهم هذه وأصبحوا جزءا منها . ويسمى سانت هيجو — فى رسالته الهامة فى التربية — المسماة Eruditions Did scalicae هذه المراحل الثلاث من وجهة النظر التربوية : بمرحلة الادراك cognition ومرحلة الوساطة mediation ثم مرحلة التأمل والتفكير . ففوق حياتنا العادية ، توجد حياة الفكر أو المعرفة ، أو حياة التحليل الأرسطوطاليسى ، ويفصلها عنها هوة كبيرة . كما تنفصل مرحلة الوساطة عن مرحلة الفكر بهوة كبيرة أيضا . وهذه المرحلة أقرب ماتكون شبها من حياة التأمل الأفلاطونية التى تنتهى الى معرفة الأفكار عن طريق الحوار . وفوق هذه المرحلة توجد مرحلة التأمل ، وهى مرحلة دينية روحية ، وهى مرحلة الكشف حيث ينكشف

وجه الله للمتصوف المسيحي وللمسيحي فقط . ولا نعجب اذا اعترضتنا بعض الصعوبات فى محاولة فهم فكرة المتصوفة عن الحياة ، أو فى محاولة غرضها وبيان علاقتها بالتربية .

والى جانب هذا التصوف الفلسفي كان يوجد تصوف من نوع آخر هو النوع العملى . وكان يماثله تماما فى مراحله ولكن يمكن غير المثقفين الوصول اليه عن طريق العبادة . فأهمية الاعداد الفلسفي والعقلى ، قد حل محلهما زيادة الاهتمام بالسلوك الرمزى الذى هو قليل الأهمية بالنسبة للتصوف الفلسفي القائم على التفكير . وقد كان لهذا التصوف الفلسفي منزلة عظيمة فى القرون الوسطى . والتصوف الرمزى يجد فى كل شيء مادى عنصرا الهيا ورمزا له . وكان لهذا النوع من التصوف أثر عظيم فى التربية الحديثة . ويمكن أن نقول — كما يظهر ذلك من تعاليم فروبل — أنه لم يكن لهذا النوع من التصوف صلة كبيرة بفكرة التهذيب فى التربية .

٤ — الفروسية — التربية تهذيب اجتماعى

طبيعة الفروسية وأصلها :

ان الفروسية تمثل النظام السائد فى المجتمعات المدنيـــة بين أولئك الذين يعتدون بالمثل العليا الاجتماعية الراقية ، ويحاولون تحقيقها باتباع عادات وأساليب شكلية مقررة . وكانت منزلة الفروسية فى الحياة الدنيوية كمنزلة الرهبنة فى الحياة الدينية . ولم يكن من الضرورى أن تضم الفروسية النبلاء جميعهم ، بل انها لم تضم الا أولئك الذين تقبلوا النهوض بأرقى الواجبات ذات الصبغة الاجتماعية التى أقرتها الكنيسة . فلم تكن البطولة وصفات الفروسية من الأمور الوراثية كما كانت تورث صفات النبالة . أى أن لقب « الفارس » لم يكن ينتقل من الأصل الى الفرع ، بطريق التناسل ، ومع ذلك فلم يكن أحد يأمل أن يصل الى مميزات الفروسية الخاصة الااذا كان حر النشأة وكان يمتلك بعض الأراضى ، ويستطيع بذلك أن يتولى معونة بعض من هم دونه فى المنزلة . وقبيل انتهاء عصر

الفروسية ، كان هذا اللقب يمنح للشبان ، بل للأطفال أيضا اذا كانوا من الأسرة المالكة . ولكن جرت العادة أن الشاب لا يستطيع أن يحظى بهذا اللقب قبل سن الحادية والعشرين ، وقبـل فترة تمرين طويلة تنمو فيها الصفات المقومة للشخصية ، وبعد أن يقوم الشاب بعدة أعمال تدل على البطولة وتظهر فيه أبرز الصفات التى تتطلبها الفروسية . ولما كانت الفروسية تمثل التربية التى خضعت لها المجتمعات المدنية ، فلا غرابة اذا كان ذلك التدريب هو التربية الوحيدة التى كانت من نصيب طبقـة النبلاء . وتربية الفارس كغيرها من أنواع التربية السائدة فى القرون الوسطى . كانت تربية تهذيبية للفرد وللطبقة الاجتماعية . ولكن العنصر التفكيرى فى هذا النوع من التربيـة ، كان أقل منه فى الرهبانية أو التصوف . ويقول كورنيش Cornish : « ان تقديس الجندى التيوتونى لمبدأ يسير عليه فى حياته ، وشعوره بمعنى الاخاء والمساواة فى أداء الخدمات الشريفة ، وخضوعه لنظام الطاعة مدى الحياة ، وشعوره بمعنى الاستقامة والكرامة الذاتية — ان هذه كلها — رغم أنها أقل منزلة مما كان يفهمه الرومانى من « الفضيلة المدنية » — قد كانت عناصر التربية التى حظى بها أولئك الذين ساعدوا على حكم العالم، وقد جعلتهم هذه الصـفات جديرين بتلك المنزلة التى نالوها وحافظوا عليها بالقوة أكثر مما لو لم يكونوا قد خضـعوا لنير الكنيسة ، وتلقـوا من تعاليمها دروس « الشرف الاجبارى » .

ويرجع منشأ الفروسية الى أخلاق التيوتون الذين تأثروا بالمجتمع الرومانى وأنشئوا على نمطه النظم الحديثة ، والى الكنيسة المسيحية التى وجهت جهودهم نحو أهداف معينة وكشفت لهم فى تعاليم المسيحية عن وجود رابطة من العطف بين الكنيسة وبين الصفات المكونة الشخصية الجديرة بالتقدير عند البرابرة . وفى القرون التى بين انهيار المجتمع الرومانى وبين تنظيم المجتمع نهائيا على أساس النظام الاقطاعى ، أى فى القرنين التـاسع والعاشر ، كان الفرسان هم الهيئة الحربية صـاحبة

السلطان . وكان يعد فارسا كل ملك أو بارون أو لورد أو رجل حر صاحب أملاك ينتقل من مكان الى آخر على ظهر جواد وله حاشية تخدمه . وقد سارت الفروسية والنظام الاقطاعى جنبا الى جنب متماثلين فى نواح كثيرة لأنهما يرجعان الى أصل واحد . والواقع أن الفروسية كما كانت ، وبالوضع الذى كان لها به السيطرة منذ بدء الحروب الصليبية الى القرن السادس عشر ، كانت بطولة فى بطولة . فقد كانت حياة منظمة لها مثل عليا وقوانين معينة واعداد وتمرين خاص يمثل جميع عناصر التربية الذى اختصت به الطبقة الحاكمة . وقد استمر نظام الفروسية هذا الى أن أنشئت مدارس معينة ذات صبغة أخرى فى بدء عصر النهضة فى القرن الخامس عشر .

المثل العليا للفروسية

ان المثل العليا للفروسية ، هى تلك التى انعقد الاجماع منذ ذلك العصر على أنها المثل العليا التى يحتذيها « السيد Gentleman » وهذه تتضمن معنى للفضيلة الشخصية يختلف كثيرا عما كان سائدا فى المجتمعات القديمة . وتتضمن الفروسية بعض تعديلات أساسية لعناصر المثالية المسيحية الأولى . يقول كورنيش Cornish عند كلامه على أخلاق قائد الحملة الصليبية « ان أخلاق الفارس فى ضعفها وقوتها ليست أقل فى تمثيلها لأخلاق الفارس فى الفترة التى سادت فيها الفروسية سيادة كاملة ، منها فى تمثيلها لأخلاقه فى القرن السابق لهذه الفترة فنحن نلاحظ فى الفرسان الشجاعة الفائقة والكبرياء واحترام الذات واحترام كلمة الشرف خصوصا اذا أعطى الفارس وعده بالشكليات المتبعة ، كما نلاحظ عدم اهتمام الفرسان بأى ميزة شخصية ماعدا المجد الحربى . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فاننا نرى فى الفرسان أيضا قوة وحشية وقسوة فظيعة وغضبا ربما يصل الى درجة الجنون ورغبة صبيانية فى الانفاق . كما أنه قد يعوزهم العقيدة وينقصهم النظام الحربى الذى كان يتبعه المسيحيون والوثنيون » . ونلاحظ أن هذه المثل العليا التى كانت أساسا

لأخلاق السيد ، تشكلت أيام الفروسية أكثر بكثير مما نجدها فى العصور الحديثة . وهكذا فقد حصر الفارس كل واجباته فى الحياة ، فى الواجب عليه نحو الله ونحو سيده وسيدته .

هذا وقد قدمت الفروسية للمجتمع المدنى الدنيوى خدمات تماثل تلك التى قدمتها الديرية للحياة الدينية . فقد رفعت من شأن معنى الخدمة وجعلت من الطاعة واحترام الذات مثلا أعلى لقوم كانوا قد ألفوا الخشونة والوحشية وتعودوا الخروج على أى قوة تحد من حريتهم واستسلموا لسلوك بلغ غاية الطيش ، ومزاج مطلق السراح ، وغضب بلغ منتهى الحدة . ومع أن تنظيم المجتمع على هذا الوجه كانت له مثالب ، ومع أنه أدى الى احتقار الضعفاء ، أو على الأقل أقره ، ونظم النزعة الشريرة أكثر من أن يجتث أصولها ، فليس من الهين أن نحط من منزلته ، فقد كبح من جماح الخشونة ، وخفف من حدة الصفات البربرية التى كان قد شاع أمرها فى الحياة حينئذ . وقد تم ذلك بالتأثير فى نفوس الفرسان وجعلهم ينظرون الى الخدمة والطاعة نظرة جديدة . وقد كانت هذه النتيجة أقصى ماوصلت اليه المسيحية من التأثير — ولو بطريق غير مباشر — فى هؤلاء الأشرار برابرة التيوتون . فالفروسية هى الى حد كبير نتيجة تأثير الكنيسة ولو بطريق غير مباشر لا سيما عن طريق الحروب الصليبية . فعن طريقها نظمت الفروسية تنظيما واضحا ، اذ قدست الكنيسة مصالح التيوتون الحربية الهامة ، وضمنت فى الوقت نفسه قصرجهودهم على السعى فى مصالحها . ومع أن هذا المثل الأعلى لحياة الخدمة الذى حل محل الشهوة التى لايحدها قانون ، لم يغير طابع حياتهم تغييرا جوهريا ، فقد أحدث تغييرا تاما فى اتجاه تربيتهم والدافع اليها .

فاحترام العظماء ، والرفق بالضعفاء ، والعطف على المساكين ومن لاناصر لهم ، واحترام المرأة ؛ كل هذه الصفات كانت مثلا فرعية تضمنها المثل الأعلى للخدمة والطاعة ولقد نتج عن هذا كله تحسن كبير فى السلوك واحترام أفعال الغير وكلامهم ، وقد عم هذا جميع طبقات المجتمع . وعلى

الرغم من أن هذا التلطف والاحترام كانا مفروضين فرضا ، اذ كان من يخرج عليها مهددا بتعرضه للهلاك ، ومع أن هذا النظام كان تنظيما للشر الذى أباح الاعتداء فى العصور الغابرة . نقول مع هذا وذاك ، فقد كان تقدما اجتماعيا عظيما أن يعتنق المجتمع مثل هذه المثل المحددة للسلوك الاجتماعى ، وأن تدركها الطبقات الممثلة فى مثل ذلك المجتمع . على أن مثل هذا الادراك كان يصل اليه الفرد بعد أن يتبع منهاجا طويلا من التمرين والاعداد ، وأن يمارس نوعا معينا من التمرين يفرض على أولئك الذين يريدون أن يتتبعوا فى حياتهم هذا الاسلوب الجديد .

ولم يكن المثل الأعلى للشجاعة والاقدام فى حاجة الى تدريب خاص يضمن نموه ونضجه ، انما الذى كان يحتاج الى ذلك هو استعمال الأسلحة . كذلك نجد أن المثل الأعلى للشهامة أو المروءة فى حد ذاتها لاتتطلب تعليما شكليا حتى تنضج ، الا أن شهامة الفرسان ، وهذا النوع الخاص من التلطف والسلوك الاجتماعى المهذب كان يتطلب تمرينا طويلا ؛ اذ أن صوره متعددة دقيقة ، وان حياة الفروسية فى مجموعها تفرض على الفارس القيام بأعمال تتضمن دقائق تبلغ غاية الاتقـان . هذا وان كورنيش Cornish يبين لنا المثل العليا العامة للفروسية ومبلغ تأثيرها فى الفرد والجماعة ، وطبيعة التربية التى تتطلبها حياة الفارس ، بعبارته الموجزة التى نصها : « لقد علمت الفروسية العالم وجوب تقديم الخدمات النبيلة عن طيب خاطر ، ورفعت من شأن الشجاعة ، وحسن التصرف فى الخضوع لقواعد السلوك ، وجعلت الشجاعة الحربية وقفا على خدمة الكنيسة ، وعظمت من فضائل النبل وكرم الأخـلاق ، ومن الايمان ، والثقة ، والتجرد التام من الأنانية ، والمجاملة ، وفوق هذه كلها مجاملة المرأة . وبجانب هذه الفضائل نجد بعض رذائل هى الكبرياء ، والشغف بسفك الدماء ، واحتقار الضعفاء ، وانحلال الأخلاق . لقد كانت الفروسية نظاما ناقصا ، ولكنها كانت نظاما هو على أى حال نظام ملائم لروح عصره » . وكل ما يعنينا الآن هو أن نعرف أن هذا التدريب قد نظم

وأصبح نظاما تربويا أمد طبعه الأحرار — وبخاصة طبقات المجتمع الراقية — بنوع من التربية اقتصروا عليه وحده من القرن السابع الى القرن الخامس عشر بل الى القرن السادس عشر .

نظام الفروسية التربوى :

ان تربية الفارس كانت تنقسم الى مرحلتين متميزتين : مرحلة تربية الغلام من سن السابعة الى سن الرابعة عشرة ، ثم مرحلة البالغ spuire وتمتد من الرابعة عشرة الى الحادية والعشرين . وكل سيد اقطاعي مهما كانت درجته ، وكذلك كل من رجال الدين ، كان له قصر يحضره أبناء أتباعه الذين يشتغلون فى أرضه وكذلك كان يفعل بناتهم فى كثير من الأحيان . أما كبار الأتباع فكانوا يرسلون أبناءهم الى بلاط الملك أو الى بلاط أحد العظماء الذين ينتمون اليهم ، وكثيرا ما كان يخدم أبناء الملوك فى قصورهم الخاصة . ولكن العادة التى كانت متبعة بين طبقات الفرسان على اختلاف مراتبهم ، هى أنهم كانوا يبعدون أولادهم من بيوتهم ، وربما نشأت هذه من عادة الاستضافة التى كانت مثبتة من قبل . وقلما كانت المدارس تنشأ لتدريب هؤلاء الأولاد . أما الكثير الغالب فهو أن هذا التدريب كان يتم فى بيئات منزلية منظمة أو بالخدمة فى القصور . وبذلك عظم شأن الطاعة والخدمة ، اذ قد أصبح أولاد النبلاء يخضعون جميعا لمثل عليا واحدة لأن هذا النظام قد قضى على أبناء الفرسان أن يتولوا الخدمة على موائد الطعام وما يشبهها من الأعمال الصغيرة الشأن . وبهذه الطريقة نفسها تكونت صفات الرأفة والاحترام والتقدير فى نفوس الرؤساء ، لأنهم هم أنفسهم كانوا يقومون بهذه الخدمات ، ولأن خدامهم الذين تولوا الخدمة على الموائد ، والإشراف على الخيل والكلاب والصقور وغرف النوم والاسطبلات ، كانوا جميعا من ذوى المراتب والألقاب .

ويبدأ الغلام حياته بخدمات بسيطة فى القلعة ، وبخاصة القيام بخدمة السيدات ، فاذا ما شب الغلام وكبر ، كان عليه أن يخدم على

المائدة ويستمر فى هذا العمل حتى يصبح بالغا Squire . وبالاضافة الى هذا كان عليه أن يقدم عددا معينا من الخدمات الشخصية لسيده . وتنتهى خطوات الرقى بالغلام حتى يصل الى مرتبة شاب الجماعة الذى كان الخادم الشخص المباشر للفارس فى المعركة وفى حفلات السباق وفى القتال .

وكان من المفروض أن يتعلم الغلام والشاب ، مبادىء الحب والحرب والدين . أما مبادىء الحب فكانت لا تخرج عن التلطف ، والعطف ، والرقة والسلوك المحبب ، والكرم ، والالمام بتقاليد السلوك الحسن والأخلاق القويمة ، والقدرة على قرض الشعر . وكان الغرض من تعليم مبادىء الحب حماية الشاب من مساوىء الغضب والحسد والبلادة والنهم والافراط بكل أنواعه . وكانت تلك المبادىء تكتسب من خدمة النساء ومن تعاليم رجال الفن المتجولين . وكثيرا ما كان يحدث أن يضيف البالغ Squire الى كل هذه قدرة على اللعب بالقيثارة والغناء . وكان على الفارس الناشىء أن يكرس خدماته لتسلية نساء البلاط ، وكان يشترك فى رحلات الصيد وحملات الصقور ، وفى مسرات البلاط ، بل ربما اشترك فى قراءة أدب الفروسـية وفى لعب الشطرنج . ويصف تشوسر Chaucer الشاب Squire فيقول :

« يقضى سحابة يومه اما فى الغناء واما فى اللهو ،
وكانت له نضارة أشهر الربيع ،
وكانت ملابسه قصيرة ذات أكمام طويلة وواسعة ،
يمتطى صهوة جواده ، ويحسن الركوب ،
يمكنه أن يغنى ويقرض الشعر ،
وكان عادلا ، وكان يرقص ويصور ويكتب ،
كثيرا أنه فى أثناء الليل ،
لا ينام الا بعد أن ينام البلبل ،
وكان مؤدبا ومتواضعا ونافعا ،
وكان يقوم بالخدمة أمام أبيه حول المائدة » .

وكانت القدرة على العدل أهم مبدأ من مبادىء الحرب . فمراعاة العدالة فى المباريات ، التى كانت أهم وسائل الاستعداد للحرب ، وبمضى الزمن أصبحت بديلا عن الحرب . ولهذا كان الشاب يمرن منذ حداثته على الركوب وعلى تناول الترس وحمل السيف والطعن بالرمح والرمى بالسهم ، وأن يقوم بهذا كله وهو يرتدى رداء الحرب . وكانوا يمرنون على اصابة الأهداف المتحركة سـواء أكانت على ظهور الجياد أو فى القوارب . وكان الصيد عامة والصيد بالصقور ، اعدادا أو تمرينا على الأعمال الحربية ، كما كان أحسن أنواع التسلية للنبلاء . وكان الصيد بالصقور — وبخاصة صيد الطيور المائية — ميزة من ميزات النبلاء . وقد ساعد هذا التمرين الحربى على نمو القـدرة على مواجهة صعاب الحياة وعدم الاهتمام بالألم والقدرة على تحمل الجوع والتعب .

وكلما اقترب الشاب من سن الفروسـية ، بدأ الاهتمام بالعنصر الدينى . وخلال هذا التدريب الدينى الذى كان يحتاج لأسابيع طويلة من الخدمة الدينية ، كانت الكنيسة التى ينتمى اليها الشريف ، تقوم بتوجيه مظاهر النشاط الحربى واقرارها . وكان على الفارس الذى يعد نفسه لمرتبة الفروسية ، أن يقوم بطقوس دينية لتطهيره ، ويجب أن يبارك سيفه قسيس . وفى الحفل الدينى الذى كان يقـام عامة فى الكنيسة ، كان يقسم الفارس أن يدافع عن الكنيسـة ، وأن يهاجم الأشرار ، وأن يحترم القسيس ، وأن يدافع عن النساء والفقراء ، وأن يحافظ على البلاد وعلى أمنها ، وأن يريق دمه فى سبيل اخوته وأهله .

ومن هذا نرى أن حظ التربية العقلية ضئيل جدا فى تربية الفارس . وقـد كان ينظر الى من يعرف القراءة والكتابة فى العصور الأولى للفروسية ، نظرة أقرب الى التخنث والتشبه بالنساء . أما فى القرون الأخيرة فقد انتشرت القراءة والكتابة بين الرجال والنساء فى الطبقات الراقية ، وكان معرفة الفرنسية — وهى لغـة الفروسية — ضرورة ملحة . أما العنصر الأدبى الوحيد فى هذه التربية ، فقد اقتصر على دراسة اللغة الفرنسية وعلى الغناء والموسيقى .

الحركة المدرسية ــ التربية تهذيب عقلي

طبيعة الحركة المدرسية :

ان الحركة المدرسية هو الاصطلاح الذى أطلق على الحياة العقلية وعلى التربية التى سادت من مستهل القرن الحادى عشر الى نهاية القرن الخامس عشر ، وكان من نتائجها ظهور الجامعات . وهى حركة تمثل ما قامت به هذه المعاهد مدة ثلاثة قرون أو أربعة وكان من آثارها تلك الذخيرة الأدبية العظيمة وكانت ذات طابع خاص ميزها عن الحياة العقلية فى عصورنا الحديثة . فقد كان لها غرض معين ولكنه ضيق النطاق ، وكانت موادها الدراسية قليلة وكان منهجها فى البحث دقيقا بعيد الغور ، وكانت لها نتائج مثمرة فى تنمية بعض الصفات والقوى العقلية ، ومع ذلك فقد كان تأثيرها الاجتماعى محدودا . وقد غض النقاد من شأن هذه الحركة الفكرية بدون هوادة ، وحطوا من قدرها بدون رفق فى القرون التى تلت انهيارها نتيجة لظهور حركة احياء العلوم فى القرن السادس عشر . أما أنصارها فقد بالغوا فى رفع شأنها وتعظيم أمرها .

لم يتضمن هذا المذهب المدرسى مجموعة خاصة من المبادىء أو المعتقدات المشتركة . ولكنه كان لونا من ألوان الحياة العقلية أو منهجا أو أسلوبا معينا من أساليب النشاط العقلى ولذا كان من الصعب أن نضع تعريفا محدودا له . وكل التعاريف التى وضعت لا تعدو أن تكون وصفا لمظاهره الخارجية أو بيانا لطرائقه ومواده الدراسية أو تحديدا للعصر الذى ظهر فيه أمره . لذلك لن نحاول أن نضع تعريفا لهذا المذهب ولكننا سنبحث فى بعض العناصر المتصلة به فنعرض للغرض منه وموضوعات بحثه ومظهره الشكلى ومنهجه فى البحث ثم نتكلم عن

التربية فى ضوء آرائه ، ونتهى من موضوعنا بنقد هذا المذهب ببيان ماله من محاسن ومثالب .

هدف التفكير المدرسى :

لقد امتازت الحياة العقلية فى الجزء الأول من العصور الوسطى بميزة واضحة ظهرت فى الخضوع الأعمى لسلطان الكنيسة وقبول كل أوامرها واتجاهاتها دون أى اعتراض أو نقد . وكانت تظهر أيضا فى التسليم الكامل بصحة الحقائق القائمة على أساس تقليدى . وكان أى شك أو اعتراض على صحة هذه الحقائق يعد فى ذاته وقوعا فى خطيئة عظمى . لكن منذ القرن الحادى عشر تغيرت الأحوال وباتت الحاجة تستلزم نوعا جديدا من التفكير يغاير ذلك التفكير القديم ذلك لأن الأفكار الوثنية قد بدأت زحفها من الشرق وكان لابد من مناقشتها والوقوف فى طريقها بالقوة . وقد اقترح بعض قادة الفكر فى ذلك الوقت — لاسيما جون سكوتس John Scotus فى القرن التاسع — الكثير من المشكلات التى لا يمكن تجاهلها . كما أن دراسة الحوار الذى كان له قيمة عظيمة منذ أيام رابانس مورس Rabanus Maurus قد شجعت الاهتمام بالنشاط الفكرى وعملت على التعبير عن العقائد الدينية وصوغها فى أسلوب منطقى . وكان للحروب الصليبية فى ذلك شأن كبير ، اذ أنها شجعت كثيرا على قطع دابر تلك العزلة التى كان عليها سكان الغرب وساعدت على تبادل الأفكار بينهم وبين سكان الشرق : كل هذه العوامل كانت سببا فى استثارة نشاط فكرى جديد جعل من الضرورى صوغ المعتقدات الدينية فى أساليب جديدة . وكان هدف الحركة المدرسية هو الاستعانة بالعقل فى الدفاع عن العقيدة ، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة عن طريق تقوية المواهب العقلية ، والقضاء على الشك والتساؤل والالحاد والهرطقة عن طريق المناقشة . وفى هذا الصدد : يقول الفيلسوف المسيحى أنسلم Anselm عبارته المشهورة « Credo ut intellegam انى أعتقد لكى أتعقل أو

أفهم » التى ظلت مبدأ يؤثر فى التفكير طيلة هذه الفترة ::— ولكن فى الوقت نفسه كان المعتقد أنه ليس هناك صراع بين العقل والعقيدة ، وكان الهدف الدائم هو ازاحة الستار عن هذا الانسجام بين العقل بما طبع عليه من حرية ، وبين العقيدة التى اعتنقتها الكنيسة . ان مبادىء الكنيسة كانت قد تقررت من قبل فى ضوء التفكير الجديد ، ولكنها الآن توضع تحت مجهر التحليل والتجديد والتنظيم . وكما أن رجال الدين Synods فيما مضى قد أعلنوا أن الشمس تدور حول الأرض ، وحددوا الطريقة التى بها يرسم النقاش لحية القديس وملابسه ، نجد أن رجال السلطة الدينية يقررون معتقـدات الناس بالدقة نفسها . ولذلك أصبح من الضرورى تنظيم السلطة الكنسية تنظيما تاما . وكان هذا هو الهدف الذى قصد اليه المنهج المدرسى فى أوسع معانيـه . ولما كان المنهج المدرسى يهدف الى الاجابة عن كل ما يتساءل عنه العقل ، وتفنيد كل ما يثار من شكوك ، وحل كل ما يعرض من المشاكل ؛ كانت الفترة كلها التى نحن بصددها فترة نزاع بين العقـل والسلطة الكنسية . وكثيرا ما كان المذهب المدرسى يعرف بأنه هـذا النزاع نفسه . على أننا يمكننا أن نقول ان الاتجاه المسيطر كان نحو التوفيق لا نحو التنازع .

ويمكن أن نقول من الناحية التربوية ان هـدف الحركة المدرسية التربوى ، كان داخلا ضمن ذلك الغرض العام . فالاعداد المدرسى كان يرمى الى تقوية القدرة على صوغ المعتقدات فى أساليب منطقية والدفاع عنها بأدلة منطقية وصونها مما يوجه اليها من نقد أو معارضة . وكانت هذه الحجج المنطقية لا تتنافى مطلقا مع ما سبق أن أقرته الكنيسـة من الآراء والمعتقدات . وبعبارة أخرى نقول انه لما كانت الحركة تستند الى سلطة الكنيسة ، فقـد عملت على أن تتجنب اثارة روح البحث والتساؤل . وتبتعد من خلق جو من العداء يبعث على معارضة أى حكم من الأحكام لم يدل البحث المبدئى على أنه صحيح معقول . أى أنها

لم ترد أن تثير فى الناس روح التشكك الجدى الذى يعده المفكرون فى عالم التربية الحديثة الاعداد الفكرى الوحيد لبذر بذور الحق التى لا تلبث أن تنبت وتنمو وتثمر الثمرة المرجوة . ومن الممكن أن نقول على وجه العموم ان الغرض التربوى الثانى من الحركة المدرسية يتلخص فى تنظيم المعرفة وصبغها بالصبغة الشكلية العلمية . والمعرفة فى نظر العقلية المدرسية كانت أولا وقبل كل شىء ذات صبغة لاهوتية وأخرى فلسفية أو ميتافيزيقية . وكان منهج البحث العلمى الشكلى يقوم على أساس من المنطق الصورى القياسى الذى كان يتقيد به المدرسيون . ولقد نجح المدرسيون نجاحا باهرا فى تحقيق هذا الغرض ، فقد كانت لديهم مجموعات منظمة من المعارف بلغت أقصى ما يمكن من الاسهاب والتفصيل ، وأحاطت بكل ما كان موضع اهتمامهم من المباحث العلمية وكان منهجهم فى البحث مؤثرا أعمق تأثير . وقد بلغت معارفهم المنظمة فى بعض الحالات من الشمول وسعة الأفق مبلغا قل أن نجد له نظيرا فى العصور المتأخرة ، هذا الى أن معارفهم قـد جعلت أساسا ومادة للحياة الفكرية لدى جزء كبير من المجتمع الحديث .

أما المظهر الثالث من مظاهر الغرض التربوى المدرسى ، فقد كان تمكين الفرد من الالمام التام بتلك المعارف المنظمة التى آل أمرها الى قضايا وأقيسة مؤتلفة يرتبط بعضها ببعض برباط من المنطق .

مادة المنهج المدرسى :

على ضوء الأغراض المدرسية التى أوضحناها سابقا ، نرى أنه لكى تتحقق هـذه الأهداف يجب أن يكون المنهـاج مزيجا من اللاهوت والفلسفة ، وأن تصاغ المبادىء اللاهوتية فى عبارات منطقية . أما باقى أنواع المعرفة فتندرج تحت هذين الموضوعين ، وذلك لأن العلوم المدنية لم يكن لها فى ذاتها وزن . ولما كانت الأسس المنطقية التى قام عليها تنظيم المعارف مستمدة من مؤلفات أرسطو فى المنطق أو مما كان معروفا منهـا حينئذ ، فان المنهج الدراسى كثيرا ما كان يعرف بأنه امتزاج

المعتقدات المسيحية بمنطق أرسطو . ولم يكن أى فرع من فروع المعرفة يعد مشروعا الا اذا أقرته الديانة أو الكنيسة . فاذا ما أقرته كان من الضرورى أن يوجد له مكان فى مجموعة المعارف المدرسية المنظمة تنظيما منطقيا ثم يصاغ فى الأسلوب المنطقى المناسب له . وكان القيام بذلك كله هو الواجب الذى تكفل بأدائه رجال الحركة المدرسية .

وقد وجه المدرسيون اهتمامهم أولا الى المبادىء الكنسية العظيمة المتعلقة بالبراءة والقضاء والقـدر والتثليث وحـرية الادارة وعشاء الرب ... الخ . وأخذ المنهج المدرسى يعمل على صوغ هذه العقائد اللاهوتية الكبرى وأمثالها فى أسلوب فلسفى وعلى عرضها فى أسلوب يؤلف بينها جميعها وعلى الاستعداد بالرد على ما قد يقوم من اعتراضات ضد المذهب الأرثوذكسى وعلى ابطال جميع التأويلات المخالفة لهـذا المذهب : ومن هذه جميعا تكون موضوع المنهج المدرسى . وقد حدث فى الوقت نفسه التى ظهرت فيه الحاجة الى تأييد عقائد الكنيسة بالأدلة العقلية ، أن شاع فى أفق المعرفة بعض معلومات سطحية عن المشكلات الفلسفية التى عالجها أفلاطون وأرسطو . ومن ثم كان الاعتماد فى تأويل المذهب الأرثوذكسى على بعض آراء أفلاطون الفلسفية وعزيت الآراء اللاهوتية الالحادية الى مبادىء ميتافيزيقية مناقضة لمبادىء أفلاطون .

ولم يشـعر المدرسـيون الأولون بالنزاع القائم فعـلا بين آراء الأستاذين الخاصة بنظرية المعرفة ، أو هم على الأقل لم يلموا الماما عاما بآراء أرسطو وذلك لأنهم كانوا متأثرين بما كان لديهم من مؤلفات أرسطو المرتبطة بالمنطق وبخاصـة الجزء الخاص بالمقولات من كتابه أرغنن أى الأداة :: فأفلاطون كان يعتقد أن الأفكار أو المدركات الكلية أو المدركات العامة هى وحدها التى يتكون منها الحقيقة . وقد قبل المدرسـيون الأرثوذكس هـذه الآراء وسـموها المذهب الواقعى Realism ، وكانت هـذه المدركات العامة فى نظر رجال المذهب المدرسى ورجال الكنيسة أصولا أو مبادىء موجودة فعلا فى العقل

الالهى Divine Reason أما المتنوعة الموجودة فعلا فما هى الا نماذج أو انعكاسات لتلك الأفكار الالهية . أما المذهب الذى يقرر أن الأفكار العامة ان هى الا أسماء ، وأن الحقيقة ليست الا الأشياء المحسوسة (أو الأنواع فى رأى أرسطو) فيعرف بالمذهب الاسمى Nominalism ولقد ظل هذا النزاع قائما على أشده بين أنصار هذين المذهبين الميتافيزيقيين أربعة قرون وكتبت فى ذلك مجلدات ضخمة . وقد كان هذا النزاع هو الأثر المادى بل الموضوع الأساسى للحياة الفكرية فى العصر الذى ندرسه الآن . وكما أن حركة احياء العلوم الكاروليجية كانت ترمى الى استخدام علوم الأقدمين (النحو والخطابة) فى خدمة الكنيسة ، فكذلك قامت حركة الاحياء التى تزعمها المدرسيون على أساس استغلال الفلسفة القديمة لخدمة الكنيسة . وكان لابد من اخضاع هذه الفلسفة القديمة للمبادىء المسيحية التى كانت معروفة محددة ولكن كان ينقصها التنظيم . واذا حدث تعارض بين الفلسفة وتعاليم الكنيسة ، كان على الفلسفة دائما أن تخضع لأن الكنيسة كانت المقياس .

على أن هذه الآراء الفلسفية كانت ذات قيمة أوسع من القيمة الميتافيزيقية اذ أنها قد شملت جميع المباحث . فكر معى لحظة فى تطبيق هذه الآراء على بعض العقائد الأساسية التى سبق أن أشرنا اليها . لقد كان لمبدأ Transubstantiation أى التحول المادى أهمية عملية خاصة فى ذلك الوقت ، لأن آراء الحادية قد شاع أمرها وأخذ خطرها يزداد حينئذ وبخاصة على أيدى المانيين الذين كانوا يعتقدون أن المادة هى أصل الشر وكانوا يرون بناء على ذلك أن حياة المسيح لم تكن الا سرابا خداعا ، وأن الاله الحقيقى لم يكن اله العهد القديم . فاذا كانت الأفكار أو الجواهر أمورا حقيقية واقعية — كما يعتقد الرجل الواقعى — فانها تكون مستقلة عن الصفات أو الكيفيات التى تشخصها فى عالم المحسوسات ، والتى يعتقد أنصار المذهب الأسمى أن منها تتكون الحقيقة . وبذلك نقول بوجود شيئين : الجوهر والعرض ، أو المادة

والصورة ويكون من الممكن أن تتصور التغير فى المادة دون أن يحدث أى تغير مواز له فى الصورة أو الصفات . وبهذه الطريقة وحدها تتمكن الكنيسة من الدفاع عن عقيدتها التى تنادى بهـا فى مذهب التحول المادى Transubstantiation أو التغير الخفيفى فى الخبز والنبيذ المقدس فى عقيدة العشاء الالهى . وكما نجد فى عقيدة الكنيسة هذه التى ثبت فيها بالمشاهدة اليومية هذا الاتصال بين السيد المسيح وبين عالم اللحم أو الجسد ردا على الملحدين الذين يقولون بأنه من المستحيل أن يحيا من هو الهى مقدس فى عالم الشر أو يحتك به ، فكذلك نجد فى المذهب الواقعى العام الذى يفرق بين الجوهر والعرض تفسيرا للعلاقة العامة بين المحدود واللامحدود . وقد قيل مثل ذلك فى المعتقدات الأخرى وتعليلها المنطقى . والخلاصة أن المبادىء الفلسفية قد أمدت الكنيسة بحلول معينة للمشكلات الدينية المتعددة . وأن كل رأى الحادى ، وكل انحراف عن الآراء الدينية المسلم بها كان يجد له ما يبرره فى الفلسفة الاسمية ؛ فآراء الكنيسة الأرثوذكسية كانت فى نظر معتنق المذهب الواقعى هى وحدها الحق لا غيرها لأنها آراء عامة مشتركة ، فى حين أن رأى الفرد أو أى تأويل خاص به يجب أن يدلى به كان يعد رأيا عرضيا أو غير جوهرى غير جدير بالتقدير أو القبول . وقد كان هذا الرأى الفردى فى نظر معتنق المذهب الاسمى هو الرأى الحقيقى ، ولذا كانت عقائده الدينية وآراؤه الفلسفية كلها الحادية .

ولم يكن هذا البحث الا مظهرا واحـدا من مظاهر فلسفة ذلك العصر وان كان أهمها . ويكفينا أن نذكر هنا النقطة التى تعنينا ، تلك هى أن مادة البحث فى الحركة المدرسية كانت محاولة التوفيق بين الدين والفلسفة ومزج بعضهما ببعض ، ولذا نرى فى هذا المذهب المدرسى أن المشكلات الدينية التى اندمجت فيها المشكلات الدنيوية قد صبت فى أسلوب فلسفى مفصل الى أقصى حد . ومن جهة أخرى نجد أن المشكلات الفلسفية المجردة المتناهية فى التجريد قد جعلت فى صورة مشكلة لاهوتية محددة .

وكانت مواد التربية المدرسية تشمل أشهر تلك المجموعات العلمية المنظمة وما يتبعها من تعليقات متعددة . وقد ألف فى القرنين الثانى عشر والثالث عشر اثنتان من هذه المجموعات وهما :

(١) السنتنشيا The Sententiae ومؤلفها بطرس اللمباردى Peter the Lombard (١١٠٠ — ١١٦٠ م) .

(٢) سوماثيولوجيا Summa Theologiae ومؤلفها توماس أكويناس Thomas Aquinas (١٢٢٥ — ١٢٧٤ م) .

وقد كان الكتاب الأول أكثر المراجع استعمالا وأعلاها قيمة اذ قد تضمن خلاصة وافية لجميع معارف المدرسيين ، وقد شاع استعماله فيما بقى من القرون التى ازدهر فيها المذهب المدرسى . أما الكتاب الثانى فقد اعتبر — ولا زال يعتبر — أكمل وأدق عرض لعلوم هذه الصور أو بعبارة أدق لمعتقدات الكنيسة . وقد اتخذته — ولا تزال تتخذه — كنيسة روما الكاثوليكية مرجعا لها لأنه يمثل معتقداتها تمثيلا صحيحا . وكان نظام التربية المدرسية يقضى بأن يتمكن الطالب من علم المنطق أو الحوار باعتباره مقدمة لازمة تعد الطالب لممارسة الدراسة العلمية : فدراسة المنطق كانت مقدمة على دراسة تلك الملخصات العلمية الآنفة الذكر ، ومن ثم كانت السنوات الأولى من سنى التربية المدرسية تقضى فى دراسة المنطق ، وذلك بعد أن يدرس الطالب قواعد اللغة دراسة مبدئية موجزة .

ولما كان نمو هذه الدراسات مرتبطا بنمو الجامعات ونشأتها ، فسوف نعود اليه فى المستقبل فى شىء من التفصيل . ويمكن أن نقول على وجه العموم ان مواد البحث فى المذهب المدرسى والتربية المدرسية كانت تدور حول أمور معنوية بحتة مجردة من المسائل المادية . وليست الحال كذلك بالنسبة لاتجاه التربية الحديثة ، اذ أنه يميل الى نبذ المعنويات والاهتمام بالمحسوسات والماديات ، ولذا نقول إننا اذا نظرنا الى مواد البحث وجدنا أن اتجاه التربية الحديثة والتفكير العصرى يناقضان تمام المناقضة

ما كانت عليه الحال فى العصر الذى نحن بصدده ؛ فالتفكير الحديث لا يسيغ ذلك الاتجاه المدرسى مطلقا ولذا يقل ماله من قيمة وأهمية .

أسلوب تنظيم المعرفة لدى المدرسيين :

لقد اعتمد المدرسيون فى تكوين نظرياتهم وتنظيمها على الطريقة المنطقية التى وضعها أرسطو والتى تقوم على أساس المنطق القياسى . وقد وضع المدرسيون الوصول الى الكمال المنطقى نصب أعينهم ، حتى أنهم اتبعوا هذه الطريقة فى تحليل أبسط أنواع دراساتهم مما يدل على بالغ تأثرهم بها كما يدل على تفوقهم العقلى اذ أن فكرة تنظيم المعرفة على أساس مبادىء مستمدة من ظروف المتعلم نفسه مسايرة لنموه العقلى هى فكرة لم تظهر الا فى عصور متأخرة . أما فى هذا العصر — أى عصر التربية المدرسية — فنجد أن مبدأ تنظيم المادة الدراسية على أساس منطق المادة نفسها قد سارت عليه التربيـة ؛ ففى تعلم المواد التمهيدية التى كان يبدأ الطفل بتعلمها مثـل مادة النحو كانت تتبع الطريقة المنطقية الدقيقة ؛ فكان الطفل الصغير يتعلم المادة بالطريقـة نفسها التى تناسب عقلية البالغ . ومن قبل ذلك كانت الطريقة الكنسية هى المتبعة وهى طريقة التحاور أى الأسـئلة والأجوبة ، وقد شاع استعمالها حتى فى دراسـة الفنون السبعة . وكانت هـذه الطريقـة التحاورية نفسها تتبع فى الفترة الأولى من العصر المدرسى ، ولكن سرعان ما سادت الطريقة المنطقية وأهمل غيرها تقريبا . ولنضرب لذلك مثلا بوصف موجز للأسلوب الذى جرى عليه أكويناس فى تأليف كتابه العظيم : ان هذا الكتاب (سوما Summa) ينقسم أربعة أجزاء يعرض كل منها عددا من المشكلات التى تتضمن كل منها حقيقة من الحقائق المذهبية الكبرى مثل عقيدة التثليث ، وكل مشكلة تبحث فى مقالات تتضمن كل مقالة حقيقة فرعية تندرج تحت الحقيقة الرئيسية . وفى أثناء عرض المشكلة الفرعية فى كل مقالة من المقالات تذكر الاعتراضات أو حلول المشكلة المخالفـة لحلها الصحيح مرتبة ترتيبا دقيقا فيبـدأ

بالنقطة الأولى ثم ينتقل للنقطة الثانية وهكذا . وبعد ذلك تذكر النقط المؤيدة للحل الصحيح ، ثم يذكر الحل المقبول للمشكلة ، وأخيرا تذكر اجابات مختلفة عن المشكلات والاعتراضات التى قد تثار ضد الحل الصحيح . كل هذا يذكر بأسلوب مركز معنوى جاف خال من التنميق والمحسنات الأدبية . وأما من جهة الشكل فان أعظم ما يمكن أن تتطلبه العصور الحديثة قد تحقق هنا ، ذلك لأنه اتخذ شكلا علميا ولو أنه قياسى فى طبيعته .

البحث لدى المدرسيين :

لقد اتبع المدرسيون فى دراساتهم طريق التحليل المنطقى ، يدل على ذلك ما ذكرناه عند الكلام على الأسلوب الذى اتبعوه فى تنظيم معارفهم .

والواقع أن هناك طريقتين مختلفتين اتبعهما المدرسيون وشاع اتباعهما فى الجامعات أيضا . أما الطريقة الأولى — وهى التى حازت استحسانا عاما — فهى الطريقة التى انتهجها أكونياس فى تأليف كتابه العظيم وقد وصفناها من قبل . وطبقا لهذه الطريقة كان ينظر فى الموضوع كله سواء أكان رسالة وضعها أحد المدرسين ، أم كان كتابا مدرسيا بأكمله ، أم كان سلسلة من المحاضرات ألقيت فى تقدير أحد الكتب أو فى معالجة موضوع معين مقرر فى الجامعة — أقول كان ينظر فى الموضوع كله فيقسم أقساما صالحة للتقسيم ، ثم يقسم كل قسم أقساما فرعية يوضع لكل منها عنوان ، ثم يقسم كل قسم فرعى أجزاء تندرج تحته ، وهكذا حتى ينتهى التقسيم الى قضايا أو جمل جزئية . وكان كل موضوع جزئى يعالج معالجة دقيقة طبقا لأسلوب أرسطو المنطقى فيفحص عن علله الأربع وهى العلة المادية والعلة الصورية والعلة الفاعلية والعلة الغائيه ، أو عن معانيه اللفظى اللغوى ، والرمزى ، والتصوفى والخلقى ، وبذلك كان يغمر الطالب فى بحر خضم من دقائق المعانى الفلسفية الناشئة عن تحليل المتن أو النص الأصلى والتعليق عليه وبيان الأساس الذى قام عليه كل تقسيم .

وأما الطريقة الثانية فكانت أكثر تحررا من الأولى وتتلخص فى أن تذكر القضية أو يتلى النص ، ثم يشرح للكل طريقة من الطرق الكثيرة الممكنة مع بيان الصعوبات التى ينطوى عليها كل شرح ، وفى النهاية يختار الشرح الذى يحوز الاستحسان . وقد تثار مشكلات أخرى فى وجه هذا الحل المختار ، فحينئذ تقترح حلول أخرى مختلفة لكل مشكلة مشفوعة بالأسباب المؤيدة لها . وقد يعترض على هذه الأسباب باثارة مشكلات جديدة ناشئة عنها فيبحث فى حلها وهكذا . وكانت هذه الطريقة أقل شأنا من الأولى من حيث الوصول الى نتائج محددة ، ولكنها كانت أكثر فائدة منهـا من حيث استثارتها للفكر ولحـرية البحث وللتقدم العام .

ولقـد اتبع الطريقة الثانيـة بعض رجال المذهب المدرسى بسرد نظرياتهم فى شكل أسئلة بدلا من سردها فى شكل قضـايا . وبذلك كانوا يثيرون روح البحث والتفكير المستقل ، فذلك خير من اقتراحهم عدة طرق مختلفة لذكر قضية مسلمة . ولذلك كان من الممكن اقتراح أى رأى . وسنضرب مثلا لبعض أسئلة من مؤلف أبيـلارد Abelard المعروف باسم نعم ولا Yea & Nay وفيها تتمثل حرية الفكر :

أتعين العقيدة البشرية على العقل أم لا ؟

هل الله سبحانه وتعالى مادة أو لا ؟

أخلق الله الشر أم لم يخلقه ؟

أيمكن أن نخالف الله أم لا ؟

أنخطىء أحيانا رغم ارادتنا أم لا ؟

أيعاقبنا الله على الذنب الواحد نفسه فى هذا العالم ثم يعاقبنا عليه فى العالم الآخر أم لا ؟

وقد كان من عادة بعض المفكرين الذين يحكمون العقل أن يجنبوا أنفسهم شر المعارضة والاضطهاد بأن يقولوا ان الآراء التى يقترحونها

صحيحة من الوجهة الفلسفية لا من الوجهة اللاهوتيـــة وبالعكس .
ولكن هذا التحايل لم يرق فى نظر زعماء الكنيسة . وبينما كانت طريقة البحث العادية تعتمد كل الاعتماد على الأفكار التى تتفق ومعتقـدات الكنيسة ، وبينما كان الرأى الذى تقره الكنيسة وتقول بصحته هو الرأى الذى حاز قبول الأغلبيـــة ، اذا ببعض المفكرين — وكانوا قلة — يشذون عن هـــذا الرأى . ومع أن المذهب الواقعى كان هو المذهب السائد ، فليس من الممكن أن نقرر أن أى مذهب فلسفى معين أو أى معتقد معين بالذات هو مذهب المدرسيين أو عقيدتهم . ذلك لأن هذا المذهب كان متعدد النواحى لدرجة أننا نجد فيه اشارة على الأقل لنواحى التفكير الفلسفى الحديث كلها تقريبا . ولهذا السبب نفسه قلما نجد رأيا لاهوتيا حديثا لم يتناوله بالبحث مفكر مدرسى فى العصر الذى ساد فيه المذهب المدرسى .

من كل هـــذا نرى أن المذهب المدرسى هو أولا وقبل كل شيء طريقة — هو طريقة تنظيم جميع المعارف والأفكار وفقا لمنطق أرسطو ، أو اخضاع جميع المباحث الفكرية لقيود الأسلوب المنطقى .

تطور الفلسفة المدرسية :

بعد أن أحصينا بعض الأسباب التى كان لها أثر مباشر فى تطور المنهج المدرسى ، يجمل بنا أن نعرف قليلا عن مدى تطور هذا المنهج . فتفكير جون سكوتس o hn Scotus Eregena الحـــر الذى أعلن الاتفاق بين الدين الحق والفلسفة الحقة بدلا من خضـــوع الفلسفة للدين ، هذا التفكير قد أنتج الى حد ما تأثيرا فى عصره لأن سكوتس هذا قد سبق عصره فى تفكيره . ومن الصحيح أن المناقشات المذهبية بالطريقة الجدلية لاسيما تلك المناقشات التى كانت تدور حول مبـــدأ تحول المادة [١] Transubstantiation بدأها سكوتس ثم تلميذه برانجر Beranger (+ ١٠٨٨) . وعلى ذلك أصـــبحت مصلحة المنطق

(١) أساس المناقشة فى هذا المبدأ هو ما قيل من أن المســيح فيما يسمى بعشاء الرب أطعم أنصاره خبزا من لحمه وسقاهم خمرا من دمه — **المراجع**

والفلسفة مصلحة ثانوية أى أن الاهتمام بهـذه المسائل أصبح أمرا ثانويا .

وفى القرن الحادى عشر تحددت بوضوح مشكلة المذهب الاسمى والمذهب الواقعى على أثر المناقشـات التى دارت بين القـديس أنسلم Anselm (١٠٣٤ — ١١٠٩) وبين روسكلينس Roscellunus (+ ١١٠٦). وقد أطلق على أنسلم أبو الفلسفة المدرسية وهو رئيس لدير « بك Bec » ثم أسقف لكنيسة كانتربرى Canterbury وقد فسر أنسلم المذهب الواقعى وانطباقه على نظريات الكنيسة وبخاصة فى « الحديث الشخصى عن الطريقة المثلى لتعليل ايماننا » . وهاجم روسكلينس هذه الاتجاهات بالنسبة لكثير من العقائد الكنسية — لاسيما عقيدة التثليث — على أساس المذهب الاسمى . وقد رأى روسكلينس أن المنطق عليه أن يعنى فقط بكيفية استعمال الألفاظ استعمالا صحيحا ، وعارض كل الآراء التى جعلت من واقعية أرسطو التقليدية أساسا للعقيدة اللاهوتية . واستمرت هذه المجادلات قرنا أو مايزيد فى أماكن عدة لاسيما فى فرنسا يقودها مدرسيون متعددون لهم منزلة ثانوية . وكان عدد المهتمين بهذه المجادلات كبيرا جدا حتى أن أحد مؤرخى هذه الفترة قرر « أنك لو سرت فى أماكن المدينـة الهامة ، وأصغيت الى جماعات المناظرين لاستطعت القول بأن جميع هؤلاء الناس قـد تركوا أعمالهم وانصرفوا الى الفلسفة انصرافا كليا » .

وكان لوفاة روسكلينس الشهيد أثر عظيم فى اثارة مخاوف من كانوا يميلون الى الأخذ بالمذهب الاسمى الذى كان من الطبيعى أنه لم يبد فى شكله المتطرف حتى آخر العصر المدرسى .

وقد أكمل عمل روسكلينس النقدى على يد أحد تلاميذه وأحـد كبار رجال الفلسفة المدرسية ألا وهو بطرس أبيلارد (١٠٧٩ — ١١٤٢) الذى كان يعارض المذهب الاسمى المتطرف الذى كان يأخذ به أساتذته ، كما عارض مذهب وليم دىشامبو الواقعى فجاء موقفه الفلسفى مماثلا

لموقف أرسطو وهو محاولة التوفيق بين المذهبين باقرار مذهب وسط وهو المذهب الادراكى . وهذا المذهب يقرر أن المعانى العامة أو الكليات لها وجود ، لكنه ليس وجودا مستقلا عن النماذج المحسوسة التى تتحقق فيها الا باعتبارها ادراكات قامت بالعقل المقدس قبل الخلق .

وقد كان موقف أبيلارد من هذه المشكلة الفلسفية الكبرى موقفا توفيقيا ، ولكن تأثير مؤلفاته على العموم كان أبعد من هذا . فكتابه « نعم أو لا Sic et Non » الذى كان له تأثير كبير ، كان عبارة عن مجموعة من فقرات الكتاب المقدس ومن مؤلفات آباء الكنيسة فى المشاكل اللاهوتية . وما ذلك الا لكى يبين تناقض الآراء واختلاف وجهات النظر الدينية والسلطات الكنسية . ولم ينته الى رأى حاسم فى هذه الآراء المتضاربة فأثار بذلك روح التساؤل وأكد أهمية البحث فى هذه المتناقضات . لكن الأثر الذى تركه أبيلارد هو أن الايمان باجماع الآباء والاعتماد على آرائهم أصبحت موضع تساؤل وشك . وبينما كان موقف أبيلارد اللاهوتى والفلسفى أقل استنادا الى التفكير الصحيح ، فان تأثيره كان محطما الى حد بعيد لطاعة الكنيسة التى لم تكن موضع تساؤل . فقد كان يرى أن التعقل مقدم على الاعتقاد وأنه من الممكن أن يمدنا العقل بكثير من العقائد المسيحية .

وقد شاهد القرنان الثالث عشر والرابع عشر السيطرة الكاملة للفلسفة المدرسية ، وكان يبدو أن الفلسفة واللاهوت فى أثناء هذه الفترة كانا على اتفاق تام . وكان أكثر المبادىء انتشارا هى المبادىء الفلسفية مصبوغة بالصبغة المسيحية . وقد شرحت المبادىء اللاهوتية ونظمت تنظيما بلغ غاية التفصيل والكمال ، وصار العقل والاعتقاد على أتم وفاق . وأسباب هذا الانتصار التام للمدرسية ، وذلك الكمال المتحقق فى نظمها ، وانتشارها وبعد مداها يرجع الى أمرين : أما الأول فهو أن معظم نظريات الكنيسة صيغت ونظمت كنتيجة للجدل السابق . وكان بعض هذه المعتقدات — وهى التى لم يكن من المستطاع أن

تنسجم مع الفلسفة القديمة أو مع العقل — تعد خارج نطاق المناقشات الفلسفية . وفى هذا الصدد يبدو مبلغ خضوع الفلسفة للعقائد اللاهوتية أو ارتباطها بها . اذ أن حرية البحث كانت سائغة فى حدود معينة مقررة . وأما الأمر الثانى فقد كان بعث معظم مقالات أرسطو التى بين أيدينا الآن . ولقد بعث الجزء الأكبر منها فى هذه الفترة من ترجمات خاطئة محرفة أو عن التعليقات العربية . وكان أعمق هذه الترجمات أثرا هى كتب « ابن رشد » الرئيسية التى قال عنها رينان Renan انها « ترجمة لاتينية لترجمة عبرية مأخوذة عن تعليقات على ترجمة عربية منقولة عن ترجمة سريانية لأصل يونانى لأرسطو » .

ورغم أن هـــذه الترجمات كانت ناقصـــة فانها على الأقل سمحت للمدرسين أن يعدلوا من نظمهم ، لأنها وضعت بين أيديهم نظام المنطق الأرسطى كاملا . والى جانب ميتافيزيقيا (المعلم) أرسطو ، فان مباحثه فى الطبيعة وعلم النفس وعلم الأخلاق قـــد استغلت لكى تمد الفلسفة المدرسية بمواد جديدة . وبعد تعديل بعض مبادىء أرسطو قوى مركز المدرسيين الخاص بانسجام الاعتقاد والعقل وأصبح هذا هو الرأى الذى كانت له الغلبة فى هذا العصر . وسنبحث فى الناحية التربوية لهذا الرأى عند الكلام على الجامعات . ولا يمكننا هنا الا أن نشير الى أسماء عظماء قليلين من بين قادة وكتاب تربويين ورجال متوقدى الذكاء .

بعض كبار المدرسين :

أول هؤلاء هو أحد أتباع أرسطو الذين خـــدموا اللاهوت وهو الاسكنـــدر الهاليسى Alexander of Hales (+ ١٢٤٥) ذلك « الدكتور الذى لا يمكن افحامه » صاحب كتـــاب سوماثيولوجيا . وفينسانت البوفيسى Vencent of Bauvais (+ ١٢٦٤) من مؤلفى الموسوعات . وبونافنتورا Bonaventura (١٢٢١ — ١٢٧٤) الذى هو أقرب الى أفلاطون منه الى أرسطو ، وكان يمثل الاتجاه التصوفى فى الفكر والتربية . ثم ألبير الكبير (+ ١٢٨٠) الذى يسمى الدكتور العالمى ،

وكان أول من قـدم فلسفة أرسـطو فى شكل منتظم مع الاستشهاد الدائم بالوثائق العربيـة التى كانت تمـد البـاحثين بجـزء كبير من معـارف هـذا العصر . ثم توماس أكونياس (١٢٢٥ — ١٢٧٤) وكان أشـدهم تأثيرا ، وهو الذى كان يسمى الدكتور الملكى ، وهو يبرهن فى كتابه الآنف الذكر على أنه يمثل الفلسفة المدرسية عندما بلغت القمة وأنه هو المعبر عنها الموثوق به سواء فى ذلك العصر أو فى العصور التالية . ثم دونس سكوتوس Joannes Duns Scotus الذى يسمى الدكتور الدقيق ، وقد اشتهر كتوسس لمدرسة لاهوتية منافسة لمدرسة توماس . وقد كان عمله فى الواقع أقرب الى النقد والطعن منه الى البناء والابتكار .

وتنتهى هذه السلسلة الطويلة من أساطين المذهب المدرسى بوليم أوكام William of Occam (١٢٨٠ — ١٣٤٧) وكان يسمى الدكتور الحصين ، وهو الذى بعث المذهب الاسمى مرة أخرى ، وكا عمله تقريبا يعتبر هجوما على المذهب الواقعى أكثر منه صياغة لنظريات معينة . وعلى العموم فان أوكام أنكر أن العقائد اللاهوتية يمكن البرهنة عليها بالعقل ، وأعلن أنهـا أمور اعتقادية فقط ، كما أعلن أن الجزئيات هى وحـدها الحقيقة ، وأن الكليات ليست الا ادراكات فى العقل . وبينما نجد الواقعيين يقولون ان أفكار الصـواب والخطأ أفكار خالدة لا تتغير لأنهـا نسخ مستمدة من أفكار الصواب والخطأ فى العقل الالهى ، نجد أوكام يقول ان الصواب والخطأ يعتمدان فقط على ارادة الله التى لا يقيدها شىء ، وان الشر الأخلاقى ليس شرا الا لأن الله أمر بمنعه . ورفض أوكام نظرية أرسطو فى علم النفس التى تقول بأن العقل وحـدة ، وأن التمييز بين الملكات ليس الا تمييزا شكليا أو منطقيا . وقد سبق أوكام كثيرا من الفلاسفة المحدثين — وبخاصة جون لوك والفلاسفة الاحساسيين — الى تقرير بعض حقائق تتعلق بالفلسفة وعلم النفس . واليه يرجع الفضل فى صوغ العبارة الموجزة التى كثيرا ما تقتبس لتعبيرها عن بعض هذه

الحقائق أصدق تعبير . تلك هى : « ليس هناك من شىء يدركه العقل الا وقد سبقه اليه الحس » . وكان أوكام يمثل رأى من يعارضون سلطة الكنيسة وتحكمها فى المسائل السياسية والدينية . ولذا وصل المذهب المدرسى بتأثيره الى المرحلة الأخيرة من مراحل حياته وهى مرحلة التدهور . وقد بقى حينئذ فى المذهب الاسمى وحده جميع العناصر الحيوية الضرورية لروح النهوض والتقدم ، ثم انتقلت هذه العناصر الحيوية الى حركة جديدة هى حركة الاحياء العلمى التى ظهرت فى القرن السادس عشر . ومع أن المذهب المدرسى فى صورته الأولى لم يقض عليه ، فانه لم يعد يمثل التقدم فى الحياة الفكرية ولا التطور فى طرائق التربية ومثلها العليا .

نقد المدرسية :

من الواضح أن الحركة المدرسية كانت نهضة عظيمة فى الحياة العقلية أبعد مدى من تلك التى كانت فى أوائل العصور الوسطى . ومما سبق نعلم أنه كانت لها مزايا انفردت بها . وقد تبين لنا أنها أمدت عصرها بالتربية الوحيدة الراقية ذات الطابع العقلى عدة قرون وانتجت طوائف متعاقبة من رجال عظماء لا يجارون فى دقة تفكيرهم . وما أن أتى القرن الخامس عشر الا وقد بلغت الحركة المدرسية أوج عظمتها ، ولم تلبث بعد ذلك أن تدهورت وعنيت بمجرد الشكليات وأصبحت عقبة فى سبيل أى تقدم آخر حتى أنه أصبح من الضرورى أن تتجاهلها حركة النهضة فى ذلك القرن على أساس أنها بليت وأصبحت غير نافعة . ورغم أنها بعثت مع شىء من التحوير فى ثوب بروتستنتى ، فقد كان الكتاب يذكرونها بشىء من السخرية والاستهزاء ، الا الكتاب الذين كانوا يعطفون على الدولة الرومانية الكاثوليكية . وظلت الحال كذلك فى القرون التى أعقبت هذا القرن حتى القرن التاسع عشر على الأقل . وهذا يصدق بوجه خاص على فلاسفة القرنين السادس عشر والسابع عشر الذين وجدوا أنه من الضرورى أن يهملوا الأساليب المدرسية قبل السير

فى سبيل التقدم . وقد كان « هوبز » يرى أن « هؤلاء الذين كتبوا مجلدات فى مادة كهذه ، كانوا بلا شك مجانين . وكانوا يحاولون أن يجعلوا غيرهم مجانين » . وكان يقول « ان عامة الناس يتكلمون كلاما لا وزن له فى بعض الحالات النادرة ولذا تعدهم هــذه الفئة النابغــة (يريد المدرسيين) بلهاء » .

وقد أعلن بيكون : « أن هذا النوع الرخيص من أنواع المعرفة قد شاع أمره بوجه خاص بين المدرسيين الذين كانوا على جانب عظيم من حدة الذكاء وقوة التفكير ، وكان لديهم متسع من الوقت وعدد قليل من مختلف الكتب الصالحة للقراءة ، كأن ذكاءهم قد أودع سجنا ليس به الا قليل من المؤلفين وبخاصـــة أرسطو دكتاتورهم ، كما كانوا هم أنفسهم مقبورين فى الأديار والكليات لا يعرفون الا قليلا من تاريخ الطبيعة وتطورات الزمان . ان هؤلاء الناس هم الذين أكدوا ذهنهم الى أقصى حد حتى حاكوا لنا من مادة صغيرة الكمية ذلك النسيج العلمى المتقن الذى لا يزال باقيا فى مؤلفاتهم . ولكن العقل البشرى اذا أجهد نفسه فى البحث فى المادة التى يفكر فيها خلق الله ، فانه يعمل ذلك طبقا لما تقضى به ظروف هذه المادة ، ويكون نشاطه محدودا بحدودها . أما اذا اتجه عقل الانسان الى نفسه وأخذ يجهد نفسه فى النقاش حول ذاته كما تفعل العنكبوت حينما تنسج بيتها ، فان نشاطه يظل يعمل دون أن ينتهى الى نهاية ولا يخرج للنـــاس الا نسيجا علميا متقن الحبك دقيق الصنع ، ولكنه مع ذلك تافه لا قيمة له » .

وقال هلام Hallam ان كتبهم كانت تحتوى على مجردات عقلية لا قيمة لها ، وعلى قضايا مفروضة فرضا ، وعلى تفرقات خالية من أى أساس ، وعلى تعريفات مملوءة بالألفاظ الاصطلاحية البربرية المزعجة .

ومثل هذه الانتقادات وغيرها كانت توجه بكثرة عظيمة . وكان أحد عوامل هذا النقد هوالاستعمال المدرسى لكثير من الحدود المنطقيــة والمصطلحات العلمية . ولكن هذا النقد هو نفس النقد الذى يمكن أن

يوجه الى الفلسفة أو الميتافيزيقا فى كل عصر . ومما لاشك فيه أن هذه المصطلحات قد استعملت استعمالا مطاطا خلال مناقشاتهم وتعاليمهم فى تلك العصور ، ولكن ليس ثمة نقد حقيقى لهذا الأسلوب .

والنقد الآخر يتعلق بطريقتهم الأدبية وسوء استعمالهم اللغوى . وهو نقد وجيه ولكن يمكن الرد على ذلك بأن أى أسلوب آخر لم يكن ليفسجم مع طبيعة تفكيرهم .

وثمة نقد جوهرى ثالث هو أنهم كانوا يتناولون بالبحث مسائل وهمية لا حقائق واقعية . لكنهم فى الواقع كانوا يتناولون المواد نفسها ويتبعون المناهج عينها التى يتبعها لاهوتيو العصور الحديثة وفلاسفتهم . فالنقد الموجه الى الواحد من هؤلاء يوجه الى الآخر أيضا .

أما النقد الرابع الذى فيـه شىء من الصحة ، فهو أن مواد بحثهم كانت لا تشمل الا ما يوافق ميول عصرهم العقلية . وهذا نقد موجه الى ذلك العصر أكثر من توجيهه الى المدرسيين أنفسهم .

ثمة نقد آخر وهو أن عقائدهم وأحكامهم ومشكلاتهم لا تقوم على أساس من الحقيقة والواقع مطلقا . وهذا نقد يدل على نقص فى الناقد والمنقود معا . فان أساس معتقدات المدرسيين كان أولا وقبل كل شىء مستمدا من السلطة الدينية ، كما أن الأساس الذى يحاول باحث معاصر أن يبنى عليه معتقـداته انما هو التجربة ، لكن المدرسى كان يحاول أن يكمل تأييد السلطة الدينيـة بمعونة العقل . كما أن الباحث العصرى يحاول تفسير التجربة . والعقل عند المدرسيين كان يعرف ويدرس بطريق التأمل الباطنى والتحليل القياسى . أما الباحث العصرى فيدرس العقل بطريق التجربة الموضوعية أو الاستقراء المقارن .

والخلاصة أن الاعتراضات الصحيحة الموجهة الى المعرفة المدرسية ليست اعتراضات تبين تماما مثاليه الواقعية الايجابية مثلما هى اعتراضات تكشف عن قصوره وعدم اتساع أفقه .

مزايا التربية المدرسية ومثالبها :

ان أول عيب يظهر فيه قصور زعماء الحركة المدرسية هو أنهم ما فتئوا يبحثون عن مدى صحة المواد التى كانوا يتناولونها بالبحث أو عما اذا كان قد توافر جميع المواد والمقدمات الضرورية . ولقد كان دأبهم التفكير فى هذا وذاك قبل السير فى طريق التفكير ومحاولة الوصول الى النتائج . وهذا العيب وحده كاف لاستصغار العقل الحديث لهم . وهناك عيب ثان متصل بالعيب السابق وهو أن مادة بحثهم كانت معنوية ميتافيزيقية لا تؤيدها معرفة بما هو مادى محسوس أو طبيعى . وهنا يتجلى أيضا أن اتجاه المذهب المدرسى لم يكن متمشيا مطلقا مع الاتجاه الحديث . ان الحقائق التى وصلوا اليها لم يكن لها الا قيمة شكلية . وقد أمكنهم أن يؤثروا فى الحياة الفكرية أولا ثم فى سلوك أفراد قلائل من الناس بطريق ثانوى غير مباشر . ولم يحاولوا قط أن ينشئوا علاقة بين عالمى البحث العقلى : عالم الروح وعالم المادة . ومن ثم لم يكن لديهم مقياس خارجى يرجعون اليه فى الحكم على صحة مبادئهم أو على قيمتها على الأقل . ولقد كان أسلوبهم فى البحث ينحصر دائما فى دائرة معينة . ولم يتح لهم أى تقدم فكرى حتى قيض للمذهب الاسمى أن ينتصر فيقرر أن الحقيقة تتمثل فى المادى أو الجزئى .

ان المذهب المدرسى لم يعدها الا مبادىء هامة ذات قيمة شكلية . وقد استطاع بعض محققى المفكرين فى ذلك العصر أن يلمس هذا القصور . نذكر من هؤلاء جون سالسبرى John of Salisbury (١١١٥—١١٨٠) المفكر الحاذق والمعلم الشهير الذى تتلمذ لأبيلارد ولغيره من زعماء المدرسيين . ذلك الصديق المناصر لتوماس آبيكيت Thomas à Becket الزعيم المدرسى الذى يكاد يتميز من بقية أعلام عصره بمعرفته واطلاعه وحبه للدراسات القديمة وبنفوره من الأسلوب الجدلى بعد أن شعر أن لا غناء فيه . ومن مؤلفاته كتابه Metalogicus وهو من الكتب النادرة التى تصف لنا بأسلوب مفصل طرائق التربية ومظاهر النشاط الفكرى

فى ذلك العصر . وهو يقرر فى هذا الكتاب أن دراسة الجدل لا تجدى فى التقدم الفكرى ... ذلك أنه بعد أن عاش يطلب العلم فى جبل سانت جنيفييف Mont St Genevieve فى باريس على يد أبيلارد وغيره من الأساتذة المشهورين ؛ وبعد أن درس اللاهوت فى مدارس أخرى ، عاد الى باريس وسجل أفكاره وملاحظاته عن نواحى نشــاط اخوانه فى العلم اذ قال :

« وعلى ذلك رأيت مما يسر ؛ أن أزور مرة أخرى اخوانى القدماء بالجبل وهم الذين غادرتهم منذ زمن ولم يزالوا مقيدين بأغلال الجدل ، وذلك كى أتبادل معهم الحديث فى المسائل العتيقة التى كانت موضع جدل ومناظرة ، ولكى يمكننا أن نقيس مدى تقدمنا ، فوجدتهم من البحث حيث كانوا من قبل ، ولم يظهر أنهم بلغوا هدفهم باجابات شافية تميط اللثام عن المشكلات العتيقــة ، بل انهم لم يزيدوا عليهــا قضية ولا جزءا من قضية . ان الدوافع التى كانت توجههم ما زالت هى التى توجههم . واذا كان قد طرأ عليهم شيء من التغير فليس هذا الا فى نقطة واحدة هى أنهم جهلوا فضيلة الاعتدال ، فقد تناسوها حتى أصبح رجوعهم اليها ميئوسا منه ... وهكذا استخلصت من تجاربى ودراستى نتيجة واضحة آمنت بها هى أنه من حيث ان دراسة الجدل والمنطق تخدم الدراسات الأخرى فانه اذا بقى وحيدا فى معزل عن بقية العلوم فانه يظل عقيما لا حياة فيه ولا يساعد النفس على اجتناء ثمار الفلسفة ، اللهم الا اذا كان من الممكن العلم بالفلسفة من ناحية أخرى » .

وهناك عيب بارز آخر من عيوب رجال الحركة المدرسية وهو أن معظم جدلهم وحوارهم لم تكن تستند الى أمور حقيقية واقعية ؛ فلم تكن تدور حول العالم المادى الذى يألفه الناس فى حياتهم اليوميــة فحسب . بل انها لم تكن تستند الى أساس فكرى صحيح أيضا ، فان كثيرا منها لم يكن الا مناقشات لا تنتهى ولا غناء فيها تدور حول الكلمات والألفاظ . نحن نعرف أن وضع المصطلحات العلميــة الدقيقة هو فى

العادة أمر ضرورى للوصول الى تصـــوير الحقائق وللسير فى طريق البحث واستنباط حقائق جديدة ، ولكن هذا قد يجر الى مناقشات عقيمة لا نهاية لها تنحصر فى الألفاظ ودقائق المعانى بحيث لا يكون هناك غرض آخر وراء المناقشة ذاتها . وهذا نقـد صحيح يمكن أن يوجـه الى المدرسيين حتى أن أشهرهم لم يسلم فى كثير من الأحيان من التعرض له . ومع ذلك نرى أن كثيرا من لوم الباحثين المحدثين للمدرسيين واحتقارهم لهم لهذا السبب يرجع الى أن هؤلاء المحدثين لم يفلحوا فى تفهم وجهة نظر المدرسيين وتقدير مواضع اهتمامهم . فقد كان المدرسيون يرون أن جميع المشكلات لابد أن تصاغ فى أسلوب فلسفى وأن تصبغ بالصبغة الدينية اللاهوتية . ومن ثم نجد أن المناقشات التافهة أو الحادية التى يمثل بها عادة للدلالة على عقم المعارف المدرسية وتفاهتها الكاملة كانت تدور حول موضوعات لا تزال تعد ذات أهمية كبرى فى عالم التفكير فى عصرنا هذا ، بل ان البحث فيها قد أدى الى تأليف عدة مجلدات . واليك أمثلة من هذه المشكلات : كم ملاكا يستطيع الوقوف على طرف ابرة ؟ أيستطيع الله أن يخلق جبلين لا يفصل بينهما واد ؟ ماذا يحدث لو أن فارا أكل الخبز المقدس ؟ هذه المشكلات وأمثالها تحمل فى طياتها معانى عميقة عن العلاقة بين المتناهى واللامتناهى ، وكذا صـفات وخواص اللامتناهى ، وأخيرا طبيعة الحقيقة :: — صغ هذه المشكلات فى أساليب سهلة يستطيع شاب غير متمرن يبدأ حياته التعليمية أن يفهمها ويتناولها بالبحث ، وحينئذ ترى أنها أصبحت مشكلات عويصة من النوع الذى يعالجه المدرسيون ؛ أو صغها فى أساليب لا يفهمها الا الفيلسوف المدرب وحينئذ ترى أنها أصبحت مشكلات تحتـاج الى تفكير عميق .

ويمكن أن نذكر ميزة واحدة لرجال الحركة المدرسية وهى أنهـا أطلقت النشاط الفكرى من عقاله . ويمكن أن نلمس أثر هذا بوضوح فى نمو الجامعات . وان المذهب المدرسى ليستحق أعظم تقدير باعتباره

مسرحا لتطور التربية . ان التربية فى العصور الوسطى المبكرة لم تهتم بالأمور العقلية الخالصة ، بل لقد كان هناك ميل نحو اهمالها . ومع أن الواقع أن المدرسى يمثل نوعا من الاهتمام الفكرى الخالص لا يوجد له نظير فى العصور السابقة أو اللاحقة ، فمن الحق أيضا أن نقول ان هناك فترات قليلة تاريخية ساد فيها الاهتمام بالمسائل العقلية البحتة ، بل بالمسائل ذات الصبغة الفلسفية المحضة .

ان جعل البحث فى الأمور العقلية البحتة سائغا مشروعا ، له نتيجة هامه بعيدة الأثر ، اذ أنه زاد فى القدرة على الفهم فتوسع بذلك أفق العقل حتى لم يعد يقتصر على الموضوعات المحددة . فلقد كان الممتازون من رجال العلم فى مستهل العصور الوسطى قليلى العدد وموزعين توزيعا واسعا على أزمنة وأمكنة مختلفة . ولكن منذ القرن الثالث عشر نرى كثرة من رجال العلم والتعليم . ولئن كان أهل العصور التالية لهم لم يقدروا طرق تعليمهم ، فان أحدا لا ينكر ما امتازوا به من حدة الذكاء ... وان الباحث الحديث — وبخاصة المنغمس فى المحسوسات دون المعنويات — ليجد صعوبة حين يقرأ لهم فلا يستطيع أن يتتبع مناقشاتهم التى تتضمن فروقا دقيقة بين المعانى ، وتشتمل على طائفة كبيرة من المصطلحات العلمية أو المنطقية ، حتى ان مناقشاتهم الخاصة بالألفاظ ودقائق المعانى قد أدت خدمة بالغة الأهمية فى نمو الفكر فى العصور التالية لأنها قد أدت الى وضع مصطلحات علمية تعتبر أساسية فى جميع صور التفكير .

وقد كان المذهب المدرسى من الوجهة الواقعيــة محاولة لامداد السلطة الدينية بقوة العقل ، وكان يرمى الى احلال العقل محل العقيدة والى تأييد العقيدة بالفكر . وكان هذا تأليفا بين اللاهوت والمنطق أو بين الدين والميتافيزيقا . ولكن من الوجهة الانسانية كان المذهب المدرسى صراعا بين السلطة الدينية والتفكير . ومحاولة لسحق استبداد الدين بوساطة الفلسفة . ورغبة فى توسيع الاعتقادات الدينية بالاستعانة

بالذكاء . والمذهب الواقعى كما تصوره مناقشات المدرسيين الأولين الخاصة بعقيدة عشاء الرب ، كان مبنيا على خداع الحواس وعلى عدم كفاية تجارب الانسان لأن تكون مصدرا للحقيقة . أما المذهب الاسمى فكان مبنيا على صلاحية التجارب وكفايتها وجدارتها بالثقة ؛ فاننا نصل الى الحق بشهادة حواسنا ، فهى المقياس الصالح الوحيـد ، ولكنها أخـذت تنضج وتنمو من تلقاء نفسها شيئا فشيئا ، وعلى مر الزمن أصبح من المحقق أن هذا الوقت يقضى على وجهة النظر المدرسية قضاء تاما . وفى نهاية هذا العصر ظهر أنه اذا كان المذهب الاسمى صحيحا فلم يكن له الا تلك القيمة الشكلية الذهنيـة التى يمكن أن تتحقق فى المذهب الواقعى أيضا . وجاء العصر الحديث فأنكر المذهبين معا . فان الفكر الحديث ينظر الى المشكلة نظرة أخرى ويخالف الفكر المدرسى فى حلها . ولكن نفوذ المذهب الاسمى أخذ يقوى شيئا فشيئا فوصل الى نتيجة هامة ، تلك هى أنه أخـذ يعلق أهمية كبيرة على التجربة لا بمعناها الصورى الشكلى بل بمعناها المادى الملموس باعتبارها الطريق الموصل الى الحقيقة . وقد كان هذا الرأى من أخص الخصائص التى امتاز بها التفكير فى عصر الاحياء العلمى فى صورته التى تقررت فى القرنين السابع عشر والثامن عشر . ولقد سعى المذهب الاسمى جاهدا من قبل ذلك فى سبيل الوصول الى الرأى نفسه . وما ان بلغ هذا المذهب ذروة نفوذه فى القرن الرابع عشر حتى انقضى العصر المدرسى وبدأ من بعده عصر جديد للتربية والفلسفة والتفكير .

٦ ــ الجامعات

أصل الجامعات :

برز الى الوجود فى أواخر القرن الحادى عشر وأوائل القرن الثانى عشر عدد من المدارس تابع للكاتدرائيات والأديرة بدافع حب الجدل . ولعل أهم هذه المدارس تلك التى كانت فى باريس ويديرها وليم شامبو William of Champaux . وسرعان ما أصبحت باريس مركزا للنشاط

الفكرى الحر ، ذلك لأن أبيلارد قد أفلح فى حمل وليم هذا على تعديل آرائه الجدلية ، ولأن أبيلارد قد اتخـذ موقفا حاسما معاديا للمذهب الواقعى الذى كانت له الغلبة حينئذ ، ولما ترتب على ذلك من أن الآراء الحرة الجدلية المخالفة للعقيدة قد وجدت مجالا للتعبير عنها . وقد نجم عن ذلك كله أن أثيرت مناقشات حرة طليقة حول الآراء والمذاهب المختلفة . ومع أن القول الشائع بأن أبيلارد قد جمع حوله ثلاثين ألف طالب فيه مبالغة كبيرة ، فان القول بأن عشرين من تلاميذه أصبحوا كرادلة وخمسين منهم أصبحوا أساقفة ، يلقى تأييدا كبيرا . ومما لاشك فيه أن عددا كبيرا من الطلاب قد هرع الى باريس ، وهذا العدد الكبير يتطلب عددا كبيرا أيضا من صغار المدرسين لاعـداد طلبتهم للحوار والجـدل العميق مع الأستاذ الأكبر . ومن هـذا نرى أن العناصر الأساسية لنشأة الجامعات القديمة وهى الطلاب والمدرسون قد وجدت فى باريس قبل منتصف القرن الثانى عشر . ومنذ القرن الحادى ، نرى رجال أوروبا الغربية — وبخاصة رجال الكنيسة — يزيحون عن أنفسهم القيود والأغلال ويزيلون العقبات ليشقوا طريقهم نحـو تلك الحياة العقليـة الحرة التى كان ينتظرها النـاس حينئذ لمـا وقر فى أذهانهم من أن عصر سعادة جديد يوشك أن يأتى . ولقد كان لقبول النورمان — وهم البقية الباقية من العنصر التيوتونى — حيـاة الاستقرار فى القرنين العاشر والحادى عشر ومنحهم بذلك انجلترا وفرنسا فترة من الهدوء النسبى . نقول قـد كان لهذا أثر ظاهر فى جعل قيام حضارة ثابتة الدعائم من الأمور الممكنة . ورغم أن النورمان لم يظهروا تقديرا كافيا لنواحى الحياة الثقافية ، فانهم فى الحقيقة قد وهبوا عقولا قوية وذكاء خارقا ، وقد كان هذا شأن التيوتونيين عامة . ومن ثم فانهم أدلوا بدلائهم فى خضم الجدل والحوار بعـد أن كانوا يحجمون عن دراسة التقدير الأدبى المحض . وما زالوا يتدرجون فى امتزاجهم بالمجتمع من نواحيه المختلفة حتى اندمجوا فى الحياة العقلية ووجهوا عبقريتهم نحو

البحوث الفكرية . وقد أثر هذا الدم التيوتونى الجديد فى ايطاليا وكذا فى انجلترا وفرنسا وألمانيا . أما البابوية والكنيسة عامة فانها قد برئت مما كان قد أصابها من انحطاط عظيم . ويظهر هذا جليا فى النزاع الذى قام بين البابا والكنيسة من ناحية ، وبين أباطرة الدولة الرومانية المقدسة من جهة أخرى ؛ فقد أظهر البابا والكنيسة على أثر هذا النزاع حيوية وقوة . وقد أثر هذا فى النشاط العلمى فأدى الى الجـدل ودراسة اللاهوت والقانون الكنسى . وكان التقدم والنجاح فى المشروعات التجارية وحكومات المدن وخاصة مدن ايطاليا ، سببا فى رفع كافة الأمور المدنية وكذا التعليم المدنى الى درجة لم يبلغها من قبل :: وفى الوقت نفسه بدأت حركة الحروب الصليبية فقضت على العزلة التى كان عليها المجتمع الأوروبى الذى لم يكن — وهو تحت النظام الاقطاعى — مجتمعا بمعنى الكلمة ، ولكن كان جماعات منفصلا بعضها عن بعض . وأصبحت العقائد والأفكار حرة طليقة تنتقل الى أماكن أخرى . وأصبح أفق التفكير أيضا أكثر اتساعا عن ذى قبل . وعندما اتصل الشرق بالغرب بدأت أبحاث الشرق وحرية الفكر والشك — وهما من سمات الشرق — بدأ كل هذا يعمل عمله فى الغرب . وان اتصال أهل الغرب بأهل الشرق وبخاصــة العرب ، لم ينقل اليهم علوم العرب وثقافتهم فحسب ، ولكنه نقل اليهم أيضا معرفة أكمل وأتم عن أرسطو والفلسفة اليونانية . وقد اختلفت هــذه المؤثرات فى مدى تأثيرها حتى انه لم تنشأ جامعتان متشابهتان . فلكل جامعة علة وجودها ومسائلها الخاصة بها التى تختلف بها عن غيرها . ولا نعدو الحق اذا قلنا أن كل الجامعات القديمة لم تكن الا مدارس خاصة تدرس فى كل منها مادة أو اثنتان . ولم تدخل دراسة العلوم الأخرى فى مناهج تلك الجامعات الا بعد مرور وقت يسير أو كبير حسب ظروف كل منها .

ان الأسباب المباشرة التى أدت الى انشاء الجامعات تختلف من بلد الى آخر ، فأسباب نشأة الجامعات فى ايطاليا غيرها فى فرنسا وانجلترا .

فقد كانت نشأتها فى الأخيرتين نتيجة لزيادة فى النمو والتقدم فى العلوم الكنسية وفى اللاهوت والجدل . أما فى جنوب ايطاليا حيث كانت الصلات الودية الوطيدة بين العرب والنورمان وأحفاد اليونان القدماء ، وحيث حوفظ على الكثير من التراث الأدبى اليونانى القديم ، فقد نمت هناك بالاتصال بدير سالرنو Salerno نزعة للدراسة الطبية نظرية وعملية . ان أعمال الرهبان وتعاليمهم فى الميادين المتقدمة قد زاد من نشاطها قيام الحرب الصليبية الأولى . وقد روج لها فى الخارج الفرسان المسيحيون العائدون من ميادين القتال . وفى ظل التأثير الديرى نمت مدرسة لتعليم الطب قيض لها أن تكون أولى الجامعات . أما سالرنو فانه لم يتح لها أن تنظم وتصير جامعة معترفا بها . ومع ذلك فان تلك الدراسة الجامعية الخاصة بالتعليم والتعلم المطبوعة بطابع دنيوى قد استقرت بهذه المدرسة بعد منتصف القرن الحادى عشر بقليل . بعد ذلك اتحدت هذه المدرسة مع مدرسة نابولى القريبة منها التى اعترف بها فردريك الثانى وسماها « الجامعة » سنة ١٢٢٤ وفى مدن ايطاليا الشمالية التى كانت فى صراع مع الأباطرة الجرمان لنيل حقوقهم نما اتجاه جديد قوى لدراسة القانون الرومانى الذى كان مجهولا ولم يكن معمولا به فى ذلك الوقت . وقد كان الامبراطور يبنى معظم سلطته على ما كان لأباطرة الرومان القدماء من حقوق وسلطة ، فأرادت المدن معرفة مدى صحة هذه الدعوى بدراسة العهود والمراسيم والحقوق التى أعطيت للمدن قديما ، وكذلك القيود القانونية التى طواها النسيان . ومن المرجح أن العلم بالقانون الرومانى لم يقض عليه قضاء تاما رغم أن المعروف أن نمو الدراسة القانونية بدأ منذ العثور على نسخة من قوانين « جستنيان » التى عملت سنة ١١٣٥ .وأيا كان الأمر فقد انتشرت فى كثير من مدن الشمال مدارس لدراسة القانون . ولعل أهمها المدرسة التى قامت فى مدينة بولونا التى نالت شهرتها على يد أعظم متقدمى الأساتذة الأستاذ ايرنريوس Irnerius (١٠٦٧ — ١١٣٨ م) بالطريقة

نفسها التى اتبعها ابيلارد فى رفع شأن باريس . وقد أدى ذلك الى أن يهرع الى بولونا عدد كبير من الطلاب ، والى أن تصير هذه المدينة مركزا للثقافة والدراسة . ونظرا لأن الأساتذة والطلاب قد حصلوا هناك على بعض الامتيازات ، فقد كانت جامعة بولونا أول جامعة نظامية . ولما دونت هذه الامتيازات فى صورة وثيقة رسمية يصدرها الامبراطور أو البابا ، أصبحت قانونا يخضع له ذلك المعهد الجامعى . ولم يكن تأسيس المعهد الجامعى ومنحه الامتيازات المطلوبة مباشرة الا فى عصور متأخرة . وكان فردريك الأول هو الذى منح جامعة بولونا Bologna أول قانون يضمن امتيازاتها سنة ١١٥٨ ميلادية . أما جامعة باريس فلم يعترف بها الا لويس السابع سنة ١١٨٠ م. وقد اعترف بها البابا فى الوقت نفسه تقريبا . ولم يعترف بها اعترافا تاما بصفة نهائية الا سنة ١٢٠٠ م. وليس من الهين تحديد الزمن الذى صدر فيه الاعتراف الرسمى بجامعتى اكسفورد وكيمبردج ، ولكنه على أى حال بعد التاريخ السابق .

وفى جميع هذه الحالات هرعت جموع الأساتذة والطلاب الى تلك المعاهد الدراسية واستقروا بها مدة من الزمن قبل تنظيمها وجعلها جامعات ذات امتيازات قانونية . وقد كانت من قبل ذلك مدارس قائمة فى تلك المراكز الثقافية خاضعة لسيطرة الكنيسة أو الأديرة . وسرعان ما نمت المعاهد التى يمنحها القانون امتيازات خاصة وزاد عددها وأصبح لها نفوذ خاص . وفى القرن الثالث عشر أنشأ البابوات أو الملوك تسعة عشر معهدا من تلك المعاهد ، وقد أضيف اليها خمسة وعشرون فى القرن الرابع عشر ، وثلاثون فى القرن الخامس عشر . ولم يأت عصر احياء المعارف القديمة الا وهناك خمسة وسبعون أو ثمانون معهدا من تلك المعاهد موزعة على جميع الممالك الأوربية .

تكوين الجامعات ونظامها :

امتازت العصور الوسطى كما هو معروف بأنها عصور ساد فيها

النظم الاستبدادية فلم يكن الفرد آمنا على حقوقه المختلفـة حتى حق الملكية أو حق الحياة وخاصة حق التمتع بحياة حرة مطلقة . ولم يكن لأى فرد أن يأمن على مثل هذه الحقوق الطبيعية الا اذا كان فى حماية هيئة من الهيئات التى كانت موجودة حينئذ . فمن الناحية السياسية كان يتحتم على كل فرد أن يرتبط بأمير اقطاعى يستمد منه الحماية . أما الحقوق الاقتصادية فكان الانسان يأمن عليها باشتغاله بالتجارة أو انضمامه الى الجمعيات أو الشركات . أما الناحية الثقافية والتربوية فكانت الكنيسة هى المسئولة عنها ، فهى التى توجهها وتحافظ عليها :: تحت هذه الظروف كانت جماعات من الطلبة تجتمع فى مراكز معينـة طلبا للعلم . وكانت هذه المراكز الثقافيةفى الماضى مدارس ملحقة بالكاتدرائيات أو الأديرة ولكنها أصبحت الآن لا تتقيد بتلك الحدود الضيقة التى انحصر فيهـا الرهبان أو الكهنة ، ولا تسرى عليها أوامر معاهدهم الصـارمة . وأصبح من الضرورى لهـذه الجماعات أن تنتظم لترتب سلوكها على نحو معين ولتحمى نفسها من عبث المدنيين ، ولتطمئن على حقوقها الشرعية ولتحافظ على ميولها وتواظب عليها بالرغم من السلطات الكنسـية . وبمنحهم حقوقهم الخاصة أصبحت هذه المجموعات من الطلبة ، أو من الطلبة والأساتذة تتميز بكيانها المستقل المعترف به .

وكانت هـذه الجماعات من الطلبة والأساتذة التى لم تنتظم بعـد تسمى « طلاب القسم العام » . وتدل هذه التسمية اما على أن مجموعة عامة من المواد الدراسية كانت تدرس لهؤلاء الطلاب ، واما على أن طلبة هذا القسم كانوا يفدون اليه من جميع أنحاء البلاد أقصاها وأدناها ؛ أى أن العموم المقصود من هذه التسمية اما أن يكون شمول المواد الدراسية لمجموعة عامة ، واما أن يكون شمول الأقطار التى يفد منها الطلاب لجميع أنحاء البلاد . ولكن لما كان من الثابت أنه لم يكن من بين هذه المراكز الثقافية فى عهدها الأول أى معهد تدرس فيه جميع المواد الدراسية الجامعية . فان الصفة الخاصة التى تدل عليها هـذه التسمية هى شمول الأوطان التى يفد منها الطلاب لجميع أنحاء البلاد .

أما المميزات الأخرى التى كانت تميز الجامعات عن المدارس السابقة ، فكانت تتلخص فيما يأتى : حكومتها أو ادارتها المطبوعة بطابع ديمقراطى ، ثم وقوعها فى المراكز المعمورة لا فى الأماكن النائية التى كان يبحث عنها لاقامة الأديرة ، ثم امتيازاتها القانونية أو المالية التى كانت تمنحها اياها السلطة العامة . ومن ثم كان مؤسسو الجامعات فى أول الأمر هم البابوات والأباطرة . ثم قفى على آثارهم الملوك فيما بعد . ولم يكن من الممكن أن يؤسس الجامعات أحد من رجال الدين المحليين كما كانت الحال فى تأسيس المدارس الديرية أو الدينية الأخرى .

الامتيازات التى كانت تغدق على الجامعات :

ان الامتيازات الخاصة التى كان يمنحها البابا أو الامبراطور للطلبة والأساتذة كانت الوسيلة التى استطاعت الجامعة بها أن تحمى نفسها وتتقدم باضطراد . وقد منح الأساتذة والمدرسون ومن يتبعهم المنح التى كانت تغدق على رجال الدين أو القساوسة ، وهكذا نرى أن هذه الامتيازات التى كانت وقفا فى الأصل على طبقة المعلمين ثم منحها أباطرة الرومان لرجال الكنيسة قد عادت ثانية الى أيدى طبقة المعلمين وكان لها أثر فى نمو نوع جديد من الاهتمام بالمهنة ، وفى ايجاد طبقة جديدة من طبقات الشعب لها منزلتها فى المجتمع . ويلاحظ أن هذه الامتيازات قد أعفت الطلبة من الخدمة الادارية ومن الخدمة العسكرية الا تحت الظروف الشديدة التى تتطلب استدعاءهم للخدمة العسكرية كما كانت الحال فى باريس عندما كان العدو على بعد خمسة أميال من أسوارها . كذلك كان يعفى الطلبـة من دفع الضرائب المختلفة وخاصة المكوس الداخلية ، كما كانوا يعفون من دفع الاعانات وغيرها . وأكبر امتياز له قيمته هو سلطة المحاكمة الداخلية أى محاكمة من ينتمون الى الجامعة . فكما كان رجال الدين يتمتعون بحق محاكمة أعضائهم فى كل الحالات المدنية وكثير من الحالات الجنائية . فكذلك أصبحت الجامعات تستمتع بالحق نفسه وهو سلطة محاكمة أعضائها ومن ينتمون اليها . وقد ظهرت

هذه العادة لأول مرة فى جامعة بولونا بناء على رغبة الامبراطور . وسبب ذلك أن دراسة القانون المدنى كانت الدراسة الرئيسية بهـذه الجامعة ، لذلك كان من حق أساتذتها وطلابها الاستمتاع بهذا الامتياز . ويمكن أن نقول ان السلطة الأشبه بالسلطة التنفيذية التى تتمتع بها الجامعات الألمانية الآن بالنسبة لطلابها هى وليدة لهذا الحق القديم الذى تمتعت به الجامعات القديمة . والى ذلك أيضا يعزى ما يدعيه طـلاب الكليات الأمريكية من أنهم قد منحوا الحق فى السير على منهج خلقى خاص يمتازون به .

أما الامتياز الآخر المهم فهو منح الطالب درجة تؤهله لممارسة مهنة التدريس . وكانت الكنيسة قبل هـذا الوقت — فى شخص رئيس الأساقفة والأسقف أو من يليهم فى المرتبة — هى التى تمنح هذا الامتياز الهام . وبذلك كانت الكنيسة هى التى تشرف على سياسة التعليم فتحدد مادته وطريقته . وعندما كانت الجامعة تخضع لسلطان البابا كان المعتاد أن الاجازة الجامعية تخول لحاملها الاشتغال بالتدريس فى أى معهد من المعاهد الذى تمتد اليه سلطة الجامعة أو سـلطة البابا التى انتقلت الى الجامعة بمقتضى قانون الامتيازات . ومعنى هذا أن هذا الحق كان مقصورا على التدريس بالمدارس الداخلة فى نطاق العالم المسيحى بأجمعه . ولو أن هذا الدبلوم من الناحية الاسمية كان يصدر مصدقا عليه من البابا الا أن الجامعة استطاعت أن تتمتع بهذا الحق مباشرة دون الرجوع الى البابا فتحطم بذلك جزء كبير من اشراف الكنيسة على التعليم . ومن بين هذه الامتيازات امتياز لم تمنحه السلطة القائمة ولكن الجامعات قد اكتسبته بحكم دوام الاستعمال ، ذلك حق الاضراب عن القاء المحاضرات أو انتقال الجامعة أساتذتها وطلابها من بلد الى بلد آخر اذا ماحدث اعتداء على حقوقها وامتيازاتها . وباستخدام هذا الحق انتقلت جامعة باريس الى اكسفورد سنة ١٢٢٩ م ولذا يقال ان أهمية جامعة اكسفورد تبدأ من ذلك التاريخ ، وكذلك تبدأ أهمية جامعة كيمبردج حينما انتقلت اليها جامعة اكسفورد سنة ١٢٠٩ على أثر اضطراب حدث بها .

وهناك امتيازات أخرى صغيرة منحت لكل جامعة على حدة مثل حق طلب الخبز والنبيذ من التجار فى بعض أيام الأعياد . ومع أن هذه الامتيازات لا تعدو أن تكون امتيازات طوارىء رهينة بظروفها ، فقد كان الاستمساك بها من القوة ما للاستمساك بالامتيازات الهامة سواء بسواء .

الأمم والجامعة :

وكانت هذه الامتيازات تسبغ على طبقات خاصة من الناس ، ولذلك كان لابد من قيام هيئات بالاضافة لأقسام الدراسة العامة Studium General المعروفة . وكان التقسيم الطبيعى لأخلاط الطلبة الذين كانوا يفدون من كل أنحاء أوربا فى وقت لم تعرف فيه الحدود السياسية الواضحة التى تفصل الأمم بعضها عن بعض اذ كانت الفوارق القومية جنسية أكثر منها دولية أو سياسية . فكان التقسيم الطبيعى لهؤلاء الطلبة الى مجموعات قائما على أساس اللغة ومدى التقارب الجنسى بين أفراد كل مجموعة . وكانت السلطة القائمة توزع المنح اما على كل « أمة » من الطلبة ، واما على مجموعة تشمل عدة « أمم » . وكانت الطريقة الثانية أكثر شيوعا . ومثل هذه المجموعات من الطلبة كانت تعرف باسم : Universités Magistrorum et Scholarium وكلمة Universités معناها « جميعا » أو « بعضنا » ولها من الأهمية ما لكلمة « اتحاد » أو « تعاون » أو « شركة » . وفيما بعد القرن الرابع عشر ، استعمل لفظ Universités للدلالة على معناها الخاص بدلا من معناها العام السابق .

وكان يوجد فى باريس أربع أمم من الطلبة : الفرنسيون والنورمان والسكارديون والانجليز . وبعد أن بدأت حرب المائة عام ، حل الألمان محل الانجليز . وكان يوجد فى بولونا أربع جامعات وذلك فى بادىء الأمر ثم اقتصرت على جامعتين فيما بعد وهما جامعة سيسالبين Cisalpine وكان بها سبع عشر « أمة » ، وجامعة ترانسالبين Transalpine وكان بها

ثمانى عشرة « أمة » من الطلاب . وأخيرا اندمجت هذه الجامعات وصارت مجموعة واحدة .

وهناك ظاهرة هامة تجلت فى الجامعات الجنوبية وهى أن « الأمم » وكذلك السلطة الحاكمة كانت تتأثر بطلبتها وتخضع لنفوذ الطلبة ، فهم الذين كانوا يحددون ابتداء المحاضرات وطول المحاضرة ومدى مشروعية الأجور الجامعية . أما فى الشمال حيث اتجهت العنـاية الى الدراسات الأدبية بدلا من القانون ، وحيث كان الطلاب أقل نضجا من طلاب الجنوب وكان المدرسون أنفسهم هم القوة المسيرة للأمم دون الطلبة .

الكليات :

كان تنظيم الأمم يتعلق بالسلوك العام والحقوق المدنية والسلطات الكنسية ، ولكن لم يكن له علاقة مباشرة بالناحية الثقافية . غير أنه جاء وقت أصبح فيه من الضرورى تنظيم مواد الدراسة وطرائق التدريس وكل ماله علاقة بالدراسة بوجه عام . ولقد جاء نظام الكليات متأخرا فى النمو عن نظام الأمم نفسها ، ففى باريس أخذت الكليات شكلها المعروف فى النصف الثانى من القرن الثالث عشر . ولكلمة Faculty التى تترجمها عادة بكلمة « كلية » معنى غير محـدود مثل معنى كلمة University فمعناها العام المعرفة أو العلم ، ولكنها على مر الزمن صار معناها « قسم دراسى » فيقـال مثلا ...Faculty of law, theology, arts, etc بمعنى كلية الحقوق أو اللاهوت أو الآداب الخ ... وأخيرا صار معنى هذه الكلمة تلك المجموعة من الرجال التى كانت تسمى من قبل Consortum magistrorum بمعنى الهيئة التى تشرف على نوع معين من الدراسة . وأصبح لهذه الهيئة فيما بعد حق منح الدرجات العلمية وكانت تتكون فى بداية أمرها من جميع الحائزين لدرجات .

الهيئة الحاكمة وغيرها من الموظفين :

كانت العادة المتبعة أن تنتخب الأمم سنويا مستشارا أو وكيلا للجامعة

وأن تختار لكل كلية عميدا . وكان هؤلاء جميعا ينتخبون رئيساً للجامعة ، وكان هذا الرئيس العام الرسمى للجامعة يستخدم سلطته بالنيابة عن مجلس الجامعة ، وكان ينتخب فى العادة كل سنة . وفى الجنوب على الأقل كان هذا الرئيس فى العادة طالبا . فالقوة الحاكمة الموجهة لسياسة الجامعة كانت تتركز فى يد الأمم . ولكن فى القرن السادس عشر أصبح هؤلاء الرؤساء فى الغالب موظفين سياسيين يعينون كسائر الموظفين وفقدت الأمم منذ ذلك الحين السلطة المادية جميعها . ولقد استمرت الكنيسة فى العصور الأولى يمثلها رئيس شرف فى الجامعة وهو الذى كان يمثل رئيس الأساقفة تمثيلا اسميا فى منح اجازات التدريس . وسرعان ماضاع هذا الحق اذ كان الأمر مقصورا على اقامة حفلات عامة تمنح فيها الدرجات .

الدرجات :

يمكن أن نفهم طبيعة الدرجات وكل مايتصل بجهود الجامعة اذا قارناها ببعض مظاهر الحياة فى العصور الوسطى التى تشبه فى بعض نواحيها حياة الطالب . فمثلا يمكن أن نقارنها بنظام التربية عند الفرسان حيث كان ا الأمر يقضى سبع سنوات فى التدريب فى دور الغلومة ، ثم يقضى سبع سنوات فى التدريب على فنون الفروسية قبل أن يصبح فارسا كاملا . ويمكن أن نطبق هذه الخطوات على كل فرد يريد أن يمارس أى مهنة أو فن التجارة فكان على أى شاب يريد أن يمهر فى فن التجارة مثلا أن يقضى سبع سنوات تلميذا فى هذه المهنة ، ثم يقضى مدة أخرى غير محدودة فى « السياحة » ، ثم يقضى فترة أخرى فى العمل تحت اشراف أحد الأساتذة ويكون عمله فى هذه الفترة فى نظير أجر مستقل . وكان عليه أن يتم هذه المراحل جميعها قبل أن يصير أستاذا يتمتع بكافة حقوق طائفته . وبالطريقة نفسها كان على الشاب فى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة الذى يرغب فى دراسة الفنون الحرة أو يعد نفسه لمهنة التعليم أن يلتحق بالجامعة ويلازم أستاذا يكون مسئولا عنه فى الفترة الأولى على الأقل . وتستمر مدة التلمذة هذه من ثلاث سنوات الى سبع يكون

خلالها قد تعلم الكتب العادية المؤلفة النحو والبيان والمنطق ، ويتمكن من تعريف الكلمات وتحديد معـانى العبارات واستخدام المصطلحات والتقاسيم ، فاذا نجح الطالب فى دراسـته واستطاع أن « يعرف » و « يحدد » وأن يبرهن على مقدرته وأن يحوز رضا مجموعة من الأساتذة غير أستاذه ، أعلن قبوله « عاملا سائحا » ، وكان عليه أنْ يواصل دراساته تحت اشراف أحد الأساتذة دون التقيد بأستاذ معين كما كانت الحال من قبل ، وكان فى الوقت نفسه يقوم بتثقيف عدد من التلاميذ تحت اشراف أحد الأساتذة . وبعد فترة أخرى يقضيها الطالب فى الدراسة — تختلف فى طولها باختلاف الزمان والمكان — يثبت خلالها الطالب مقدرته على الجدل والمناظرة المنطقية ، ويلم فيها الماما تاما بالكتب الدراسية المقررة أو بموضوع دراسته الخاص ، وبعدئذ يسمح له بأن يبرهن على كفايته ، كما يفعل « العامل السائح » وذلك بوضع رسالة ممتازة وبالدفاع عن رأى معين فى حفل عام أمام فريق من الأساتذة النابغين فى المادة نفسها الذين يتخذون موقفا معارضا له ، وهؤلاء هم أعضاء هيئة الأساتذة بالقسم أو الحائزون للدرجة ؛ حتى اذا قام بهذا كله بنجاح منح الدرجة مهما يكن اسمها سواء أكانت الليسانس أو الأستاذية أو الدكتوراه . ويلاحظ أن لقب « سيد » ولقب « دكتور » ولقب « أستاذ » كانت تحمل معنى واحدا فى الفترة الأولى لعصر الجامعة ، وكلها تدل على أن الطالب أصبح قادرا على الاشتراك فى الجدل وعلى « تعريف » الألفاظ و « تحديد » المعانى . وكل واحد منها يخول لحامله أن يدرس فى مجتمع ، أى أن يحدد المعانى ويناقش . وبهذا كان يسمح له بالانتساب لنقابة المدرسـين أو الأساتذة .

أما الشهادة الأولية — وهى البكالوريا — فمعناها المبتدىء أو النـاشىء أو التلميذ . وكان هذا اللقب يستخدم فى نظام الكنيسة والفروسية وفى النقابات وفى النظم الاقطاعية الريفية . وكذلك فى الجامعة . وكانت هذه الشهادة تبيح لحاملها أن يصبح طالبا لليسانس ، ولم تكن

درجة قائمة بذاتها ولكن أصبح لها فى القرن الخامس عشر كيانها الخاص فاعتبرت درجة صغيرة تدل على الانتهاء من مرحلة معينـــة من مراحل التربية . وحينما كان يفرق بين الأستاذية والدكتوراه ، كانت كل واحدة منهما تدل على أن حاملها قد منح امتيازا معينا . فكانت الأولى تدل على النجاح فى الاختبارات المهنية الخاصة ، وكانت الثانية تدل على النجاح فى الاختبارات العلنية العامة . وكان الاسم الأول يفضل فى انجلترا ، أما الثـانى فشاع استعماله فى أوربا . هذا وان وجود ثلاث درجات متعاقبة كما هو معروف فى المعاهد الأمريكية ، كان وضعا شاذا أو كان على الأقل نتيجة لتطور تاريخى بطىء لاوجود له فى معـاهد القرون الوسطى .

إساليب الدراسات الجامعية وموادها :

سبق أن تعرضنا لهذه الناحية فى موضوع الحركة المدرسية . ونزيد الموضوع بيانا فنقول انه فى مستهل القرن الثالث عشر ، كان المنهج الدراسى يقرره أمر بابوى أو قانون الجامعة . وقد كان هذا المنهج محدودا جدا اذا قارناه بالنشاط الثقافى المطلق فى القرن الثانى عشر . والمعروف أن القرن الثالث عشر كان أغزر علما بفلسفة أرسطو من القرن الثانى عشر ولكن لم يكن لهذا أى نتيجة سوى أن الدراسة أصبحت شكلية ومقيدة . وكان « بطرس اللمباردى » تلميذا لأبيلارد وكان يرى آراءه الدينية نفسها . غير أن روح أبيلارد كانت روح البحث الحر والاستطلاع . أما بطرس فكان يمثل الأرثوذكسية المدرسية الصارمة . ولذلك حكم على ابيلارد بالالحاد بعكس بطرس الذى ظلت آراؤه صاحبة النفوذ الأكبر فى الجامعة . فنفوذ الأول كان خطرا على سيادة الطبقات الدينية غير المفكرة ، أما نفوذ الآخر فقد جعل هذه السيادة تنتصر .

ويمكن أن ندلى فى شىء من التفصيل ببيان عن المهام التى قامت بها الجامعات الأولى ، وذلك لكى نكون فكرة واضحة عن هذه المهام . ففى مدارس الآداب كانت تستخدم مؤلفـات برسكيان Priscian

النحوية ، ومؤلف آخر فى النحو لدوناتوس Donatus ومؤلفات أرسطو المنطقية التى نشرها بوثيوس وبورفرى Boethius & Porphry وقد أذاع بوثيوس ترجمات لثلاثة كتب هامة فى المنطق هما كتاب المقولات Categories ، وكتاب التأويل Interpretation ، وكلاهما لأرسطو ، وكتاب أيساغوجى أى المدخل لفورفريوس الصورى . وقد أثارت هذه الكتب المنطقية جدلا عنيفا بين الواقعيين والاسميين . أما باقى كتب الأداة oganon لأرسطو ، فقد عرف بطريق الملخصات والمؤلفات الأخرى التى وصفها بوثيوس .

وقد كان أكبر جزء من الوقت يخصص لدراسة هذه المؤلفات المنطقية الأخيرة ، بل ان زمنا طويلا غير تلك الساعات الطويلة التى كانت تقضى فى المحاضرات ، كان يخصص للاشتراك فى مناقشات طويلة لا نهاية لهـا أو فى الاستماع لها . وفى باريس خولت قوانين سنة ١٢١٥ دراسة علم الأخـلاق لأرسطو . وفى سـنة ١٢٥٥ سمح بدراسة كتابيه الطبيعة وما وراء الطبيعة ، ثم مقالته عن الروح . ومن الغـريب أن مؤلفات أرسطو التى كانت دراستها محرمة قبل ذلك فى باريس ، كانت تعرض من قبل لدراستها فى جامعات أخرى . وقد احتلت دراسة المنطق مركزا كبيرا طغى على غيره من المواد وأهمل فن الخطابة اهمالا تاما . أما دراسة الحساب وعلم الفلك فقد تقدمت نوعا ما وبخاصة فى الجامعات الايطالية وفى جامعة فينا أيضا . أما الكليات المهنية فكان برنامج الدراسة فيها يتناول بعض المراجع الأساسية مع تفسيراتها وحواشيها .

وكانت دراسة الكتب عماد التربية فى الجامعات الأولى . فقد كانت تدرس كتب بأكلها أو مختارات محدودة من بعض الكتب فى كل مادة من مواد الدراسة ، وكان ينظر الى هذه الكتب جميعها على أنها مراجع يحتج بها لأنها تدلى بالآراء الحاسمة التى لا تقبل المناقشة . وكانت دراستها تهدف الى أغراض خاصة ألا وهى انماء القدرة الكلامية وبخاصة المناقشة والجدل أكثر من الاهتمام بتحصيل المعرفة أو البحث عن الحقيقة بمعناها

الواسع ، أو تمكين الطالب من الاحاطة بتلك المصادر الأدبية التى أخرجت من نطاق البحث ولم تحز رضا الأرثوذكس من رجال الدين ، على الرغم من مناسبتها للطلاب ودخولها فى نطاق مقدرتهم العقلية .

أثر الجامعات الأولى :

ان نتائج الحركة المدرسية يمكن أن نعتبرها نتائج انشاء الجامعات ، ويصدق ذلك على كل من المادة والطريقة . على أنه يجدر بنا أن نلاحظ مؤثرات أخرى : فأثر الجامعات السياسى المباشر وغير المباشر كان أثرا بارزا . وكانت الجامعات أولا وقبل كل شىء تعطينا مثلا واضحا للنظام الديمقراطى . نعم كان الدير أو المدارس التابعة له تتمتع بقسط من الحرية الديمقراطية فى انتخاب الأساقفة ، الا أن حكم هؤلاء كان فى أساسه حكما استبداديا مطلقا . وعلى العكس من ذلك كانت سلطة موظفى الجامعات القديمة سلطة محدودة نيابية زيادة على خضوعها المباشر للديمقراطيات الحاكمة ، فكانت الجامعة مهد الحرية فى الجدل والمناقشة فى الأمور السياسية والكنسية واللاهوتية . ومع أنه كان من الطبيعى أن تكون الجامعات أميل فى أغلب الأحيان الى الطبقة الممتازة بحكم أن رجال الجامعة قد نالوا امتيازات تلك الطبقة ، فاننا نرى أن الجامعات كانت تتحدث بلسان الشعب حين تعارض سلطة الملك أو رجال الكهنوت .

وبعد أن أصبح للجامعة صوت مسموع لدى الحكومة ، ومقعد خاص بها فى برلمانات فرنسا وانجلترا واسكتلنده ، كان ذلك بمثابة اعتراف من سلطة الحكومة بالجامعة وبأن لها كيانا مستقلا يعتد به . وكان أثر جامعة باريس فريدا منقطع النظير ، ولما كانت منشأ جامعات الشمال والممثلة لها جميعها ، فانها أصبحت تمثل الوطنية الفرنسية كما كانت الامبراطورية الرومانية المقدسة تمثل الوطنية الألمانية ومثلما كانت البابوية تمثل الوطنية الايطالية . وقد كان لجامعة باريس من السلطان فى القرون الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر مثلما كان لغيرها من هذه السلطات الكبرى .

وكانت الجامعة تتقدم لحل مشكلات الدولة ، وكان يحتكم اليها فى حل النزاع القائم بين الحكومة والكنيسة ، الذى نتج عن طلاق هنرى الثامن ملك انجلترا وطلاق فيليب ملك فرنسا . وكانت الجامعة لسان حال الدولة الذى يعارض البابوية فى موقفها من الدولة . وقد حدث فى فرنسا أن اضطر البابا ازاء ضغط الملك والجامعة الى سحب آرائه والاعتذار . وفى مرة أخرى نجحت الجامعة فى عزل رئيس الكنيسة . وبنفوذ جامعة باريس انتهى الخلاف الدينى الذى كان قائما بين البابوية والأسر البابيلونى Babylonian Captivity . وعلى الرغم من أن أشهر أساتذة الجامعات فى القرنين الثالث عشر والرابع عشر كانوا من طائفة الرهبان المعروفين باسم الاخوان Friars فان الجامعات كانت تمثل السلطة الزمنية المعارضة للسلطة الدينية . ومن هناك نصبت نفسها حامية لحقوق الناس ومصالحهم ولحقوق رجال الدين الوطنيين خشية أن تعتدى عليها البابوية .

وبالطريقة عينها كان للجامعة أثرها الملموس فى حل المشكلات المذهبية وفى تحديد مسائل الالحاد ، فقد استطاعت بما لها من نفوذ ومقدرة على حفظ التوازن بين المتنازعين أن تلطف من حدة الآراء المتطرفة التى كانت تعتنقها البابوية ، وبوجه خاص تلك الآراء التى كان يعتنقها ممثلو البابوية من الرهبان المعروفين باسم « الاخوان » وبذلك خففت من شدة اجراءات محاكم التفتيش فى شمال فرنسا ، ان لم تكن قد قضت عليها بالفعل .

وكانت الجامعات منذ أقدم عصورها حتى عصر الاصلاح تعتبر حصونا للحرية سواء من الناحية السياسية أو الكنسية أو اللاهوتية ، وتعد الشكوى الدائمة من كثرة تدخلها فى كل مسألة من المسائل برهانا ساطعا على مبلغ سلطان الجامعات الذى طغى على نفوذ الملوك والبطارقة الاستبدادى . والواقع أن الجامعات امتازت بوجود نوع من حرية التعبير وحرية الرأى . وكانت الفئة الوحيدة التى يعمل الملوك لمعارضتها

كل حساب ويعاملونها بكل احترام ، هم طلبة الجامعات . وقد وصل احترام الطلبة الى درجة أنه لم يكن أحد من ممثلى الشعوب الأجنبية أو الدول المعادية الذين كانوا فى الغالب يندمجون فى « الأمم الجامعية » — لم يكن أحد من هؤلاء يستطيع الاعتداء على حقوق طلبة الجامعة الا فى حالات نادرة . ولكن مع هذا النفوذ الذى تمتعت به الجامعات ، فانه لم يحدث أن استخدمت هذا النفوذ فى نيل حق من الحقوق أو أى نوع من الامتيازات .

وقد كان للجامعات أكبر نفوذ فى الحياة الفكرية رغم ما كان عليه من ضيق فى الأفق وشكلية فى الأسلوب وقلة فى المادة . والحق أن أنواع النشاط الفكرى قد تبلورت وأصبحت فى شخص الجامعة معهدا ثقافيا عظيما معترفا به يساوى فى مركزه ومنزلته مركز الكنيسة والدولة وطبقة الأشراف . ومع أن هذا الاهتمام الثقافى وما نجم عنه من نظم وقوانين لم يلبث أن ضعف شأنها فى القرن الرابع عشر أو على الأقل فى القرن الخامس عشر ، حتى أصبحت الحياة الفكرية حياة شكلية — نقول مع هذا فقد كانت الجامعة حصنا أمينا للعبقريات النادرة الذين ظلوا يحملون مشعال الحياة الفكرية الحقيقية ويحتفظون بوطن تهبط اليـه الروح الفكرية الجديدة حينما يحين موعد هبوطها . ورغم أن الجامعة قد ظلت خلال تلك العصور معارضة لروح التجديد والتعمق فى التفكير الحر ، فانها قد احتفظت بروح من البحث حية نشيطة كان من آثارها ظهور طائفة من أفذاذ الرجال مثل روجر بيكون ودانتى بترارك ووايكليف وهس وكوبرتيق هؤلاء الرجال الذين بعثوا الروح الحديث .

٧ — التربية فى نهاية العصور الوسطى

حركة الاحياء فى القرن الثالث عشر :

لعله قد تبين لك من حديثنا فى الفصلين السابقين أن القسم الأخير من العصور الوسطى كان أبعد من أن يوصف بأنه عصر مظلم ، وأن

العناية الفكرية ومظاهر النشاط التربوى كانت عظيمة جدا فى أثناء تلك القرون . ويعتبر المؤرخون القرن الخامس عشر فترة انتقال بين القديم والحديث ، أو بين العصور الوسطى بأفكارها القديمة والعصور الحديثة بنهضتها وحضارتها الزاهرة . وسنحاول أن نبين فى هذا الفصل كيف خضعت التربية فى مادتها وصورتها أو فى جسمها وروحها فى هذه الفترة الانتقالية للعقل والمنطق . وقد ظهرت بوادر هذه النهضة التربوية فى الفترة السابقة على القرن الخامس عشر . ويمكن أن يقال ان الحيـــاة الفكرية من مستهل القرن الثالث عشر الى نهاية القرن الخامس عشر ، قد احتلت مكانتها اللائقة بها فى النظام الاجتماعى اذ كان له أثر عميق فى الحياة ، وساعدت على حرية الفكر الى حد كبير ، وعلى ايجاد نظام تربوى ملائم ، وكانت لها شخصية معروفة ومزايا خاصة . هذا الى أن مركز الحياة الفكرية قد انتقل فى القرن الثالث عشر من الأديرة الى المدارس ، أو من السلطات الدينية البحتة الى سلطات دينية اسما ولكنها مدنية روحا ؛ فتحرر الفكر من سلطان الدين الذى خضع له قرونا طويلة . وتبع هذا انتقال الزعامة من أيدى رجال الدين الى جماعة المدرسين الذين يسمونهم « بالدكاترة » الذين كان أبرز صفاتهم المهـــارة فى المنطق ، وغالبيتهم من علماء المنطق ، فاصطبغت أفكارهم بصبغة فلسفية منطقية . وكانت الدراسات العقلية تبدأ دينية أو لاهوتية وتنتهى فلسفية منطقية .

ومن المحقق أن المعنى التهذيبى للتربية ما زالت له الغلبة فى تلك القرون ، وأن الغرض من التعليم المدرسى كان تنمية القوة الفكرية الخاصـــة المصطبغة بالصبغة المنطقية التى تجعل الشخص قادرا على التعبير والتفسير والتعريف والمناقشة فى كل ما يتعلق بالأمور المعنوية المجردة . أما نتائج هذه التربية فكانت ضيقة الأفق محدودة المجال على الرغم من أنها كانت تربية عميقة قوية التأثير . ومع ذلك فقد اعترف الكل بهذه الحياة الفكرية، واتسع نطاق المدارس بكافة درجاتها وانتشرت علوم القدماء فى حدودها الضيقة ، فعرفها القاصى والدانى ، وارتقب عالم التربية بشغف اتساع

نطاق هذه الروح الحديثة وانتشارها لتأخذ بيده وتدفعه قدما الى الأمام وترقى به فى مدارج الرقى ، وتجعله عالما حديثا ؛ فتم هذا فى القرنين الخامس عشر والسادس عشر .

من هذا كله يتبين لك أننا نميل الى أن نسلك مسلك الجور وعدم سلك هـذا المسلك نفسه رجال القرون الفاصـلة بيننا وبين القرون الوسطى ؛ فقد كان لديهم ميل عام لأن ينكروا فضل ذلك العصر كله الذى يشمل القرون الثلاثة الأخيرة من العصور الوسطى ، ولا يعترفون الانصاف حين نحكم على التربية والحيـاة الفكرية فى ذلك العصر حكما قاسيا . وما ذلك الا لأن روحه تختلف عن روح العصر الحديث . وقد له عيزة فى الاتجاهات الفكرية والمقدرة العقلية . وكانوا يرون أنه من الوجهة التربوية ، يستحق من الازدراء ما تستحق « العصور المظلمة » السابقة له . فعلى الرغم من ذلك كله ، نرى أنه كان للتربيـة والحياة الفكرية فى تلك القرون الثلاثة مزايا تتمشى فى مظاهرها مع المظـاهر الخاصة بهذا العصر الذى نمت فيه . فاذا كانت الصفات الرئيسية الغالبة على هذه القرون الثلاثة تستحق منا كل تقدير واعجاب ، فلا أقل من أن نعدل فى حكمنا فنمنح الحياة العقلية والنظم التربوية التى نبعت منها وتعتبر جزءا منها بعض هذا التقدير والاعجاب . وقـد كانت المزية الرئيسية من مزايا الحياة الفكرية فى هذا العصر هى الوحدة ، وهى مزية جرت وراءها بعض مثالب . وقد كانت وحدة داخلية فى الحياة الفكرية نفسها ، ووحدة خارجية تتمثل فى اتصال الحياة بشتى نواحى الحيـاة الاجتماعية الأخرى ، دينية كانت أو فنية أو سياسية أو اقتصادية ، بل بالأفكار التى تغلب عليها الصبغة الدينية . ويمتاز القرن الثالث عشر عما سبقه أو لحقه من قرون بوحدة فى الأفكار وفى مختلف مظاهر الحياة . وقد كان هذا القرن آخر قرن من القرون الوسطى تجلت فيه وحدة الحياة فى شتى مظاهرها بتلك الصورة البارزة . ولم يكن المذهب الواقعى — الذى هو مزيج من المذهبين المثـالى والتوحيدى — يمثل الفلسفة

الدينية فى ذلك العصر فحسب ، بل كان أيضا يمثل فلسفة الحياة كلها فى العصور الوسطى .

ويمكن اعتبار الكتدرائيات القوطية العظيمة أول هذه المظاهر ، فهى تعتبر بحق احدى منتجات الحياة فى القرن الثالث عشر ، وثمرة من ثمراتها الجيلة تعبر أصدق تعبير عن الروح الدينية الى جانب اظهارها نواحى الحياة الأخرى من عظمة الفن الهندسى ، وروائع الفن الزخرفى الجميل ، وعظمة النقش ، وتلوين الزجاج البديع ، والحفر على الخشب ، والتطعيم بالفسيفساء . أما المظهر الثالث فنجده فى أصول التربية والتعليم اذ تمشت وفق مقتضيات الحياة الدينية وغيرها من مظاهر الحياة الأخرى كالنشاط السياسى والطموح الفنى والعطف على الغير والنزوع الى التصـوف والمباحث الدينية وشتى نواحى التقدم العقلى . وقد تجسم عنصر التوحيد فى الأفكار أو المثل التى كان كل منها يمثل نوعا من أنواع السلطة المطلقة الموحدة ، ففكرة الكنيسة تمثل فكرة التوحيد فى الحياة الدينية اذ أنها خضعت لسلطة مطلقة موحدة هى سلطة الكنيسة ، وفكرة المبادىء اللاهوتية المدرسية كانت تمثل السلطة نفسها بالنسبة للعقيدة الدينية ، ولما كانت فكرة الدولة الرومانية المقدسة تمثل السلطة نفسها بالنسبة للحياة السياسية ، وكان النظام الاقطاعى يمثل الوحدة الاجتماعية ، وكان نظام النقابات التجارية يمثل الوحدة الاقتصادية ، فكذلك كانت فكرة الجامعات بالنسبة للحياة النظامية القانونية ، وفكرة الفلسفة المدرسية بالنسبة للحياة الفكرية تمثلان السلطة المطلقة الموحدة بالنسبة لشئون التربية والتعليم .

وبفضل المحاولات والجهود التى بذلت خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر فى سبيل المحافظة على وحدة العقل والدين فى الحيـاة بأسرها ثابرت روح العصور الوسطى السائدة على البقاء ، ولكن قد نشأت مع ذلك نزعات فردية مستمرة ومحاولات ذاتية للقضاء على توحيد السلطة وفى وسط هذه النزعات ضاع جمال الفكرة وخبا نورها وتقوضت

أركانها خلال هذين القرنين ، ذلك الجمال وهذا الكمال الذى بقى من مميزات القرن الثالث عشر البارزة ، فعادت على أثر ذلك مظاهر العصور السابقة بمميزاتها الرئيسية المنطوية على الخشونة والجفاء وما تخللها من حياة بائسة رغم مابذل من جهود فى سبيل اخماد هذه الروح الانفصالية العتيدة التى تحققت تماما فى أواخر القرن الخامس عشر ثم ظهرت واضحة جلية فى الأنظمة التربوية فى عصر النهضة . ومن ثم أخذ الميل الى النقد والهدم يظهر مرة أخرى ، فحل الانفصال محل الوئام الذى ساد فى القرن الثالث عشر الميلادى .

والآن يجدر بنا أن نذكر بعض مظاهر التربية التى سادت فى أخريات القرون الوسطى بالاضافة الى الجامعات .

جماعات الاخوان وطوائف التسول

لم ينتصف القرن الثالث عشر الا وقد خضعت طوائف المتسولين أو الفقراء من الرهبان المعروفين باسم الاخوان Friars لنظام تربوى راق . وقد تألفت طائفة الفرنسيسكان أو الاخوان الرماديين سنة ١٢١٢ م ، وتألفت طائفة الدومينيكيين أو الاخوان السود Black Friars سنة ١٢١٦ م . وقد كان الغرض الأساسى من تأليف هذه الطوائف — وبخاصة الطائفة الثانية — التفرغ للتنسك وحياة التصوف ، ولكنهم سرعان ماكرسوا حياتهم بما عهد فيهم من نشاط خاص لدراسة الفلسفة والاشراف على المعاهد التربوية . وكان غرضهم من الاشراف على التربية بطريق مباشر انقاذ النفوس بتطهيرها من أدران الرذيلة والاشراف على سلوك الناس واقامة دعائم الكنيسة على أسس قوية . وهذه أغراض تختلف عن أغراض الطوائف الدينية التى تألفت فى عصور مبكرة .

وقد كان عظماء المذهب المدرسى ينتمون الى طوائف الاخوان : فقد كان الاسكندر الهاليسى وبونافينتورا ودونس سكوتس وروجر بيكون من طائفة الفرنسيسكان . وكان البيرتوس العظيم وتوماس اكويناس من طائفة الاخوان الدومينيكيين . وسرعان ما دب التنافس بين أفراد هاتين

الفئتين . ومن مظاهر هذا التنافس الشديد ، ذلك النزاع الذى نشب بين أتباع أكويناس وأتباع دونس سكوتس . وقد كان لاختلاف هاتين الطائفتين فى بعض العقائد اللاهوتية الهامة ، ذلك الاختلاف الذى أبقى نار النقاش والجدل حية مشتعلة ، ومنح الأفراد الحق فى ابداء آرائهم الخاصة . كان لهذا وذاك أثر بارز فى الحياة الفكرية فى ذلك العصر . كما كان لاتهام كل طائفة بأنها اعتنقت يوما ما بعض عقائد الحادية أثر ما فى التقليل من قيمة مهاجمة الطائفتين لغيرهم ممن لم يكونوا ينتمون الى هيئات لها من القوة مالهم . وقد كان من الطبيعى ازاء هذه الاتهامات وتلك الخلافات أن يتأخر اليوم الذى يمكن فيه ضبط الآراء ضبطا تاما .

وجهد « الدومينيكيون » أو الاخوان المرشدون — كما كانوا يسمونهم — للحصول على زعامة الكنيسة والحركات الفكرية ، ثم تثبيت أقدامهم فى الجامعات ، وسرعان ما أسسوا ديرا فى كل مدينة جامعية ثم اتخذوا من الحصول على الدرجات الجامعية بكافة أنواعها وسيلة لضبط التدريس وسرعان ماطمعوا فى الحصول على وظائف التدريس فى هذه الجامعات ، فكانت هذه هى الحلقة الثانية من حلقات جهادهم فى سبيل نشر مبادئهم وتعاليمهم التربوية . ولعل ما اكتسبه توماس أكويناس من شهرة عظيمة يوضح لنا مدى ماوصلوا اليه من فوز فى تحقيق مآربهم فيما يخص الدراسة اللاهوتية على الأقل . وبهذه الوسائل أصبح الدومينيكيون رعاة المذهب الأرثوذكسى . أما الفرنسيسكانفان ماقاموا به من خدمة للفقراء ، وما أظهروه من ميول ديمقراطية عاطفية قد جعلهم أرباب مبادىء حديثة وذوى ميول عملية جديدة . ولما كانت هذه الطوائف قد تألفت لتكون طوائف هداية وارشاد قبل كل شىء مخالفة بذلك ماسبقها من طوائف دينية ، فقد استدعى قيامها بهذه المهنة أن تكون على جانب عظيم من الذكاء وأن تستعد بعملها استعدادا معينا . ومن ثم أصبح هؤلاء الاخــوان مربين من ناحيتين احداهما أنهم كانوا يعدون جميع أعضاء طائفتهم بنوع من التربية أعم وأشمل مما عرف لدى أى طائفة

دينية فى العصور السابقة ، والأخرى أنهم باعتبارهم هداة مرشدين ، كانوا معلمى الشعب وكانوا على الأخص ناشرى عقائد دينية .

أثر الدراسات الاسلامية فى تطور التربية الغربية :

ان عرض تاريخ الثقافة الاسلامية وبيان نشاط المسلمين التربوى ، يستغرق طويلا من الزمان وكثيرا من المكان . ولكن يعنينا هنا أن نعرض ناحية واحدة من نواحى التربية الاسلامية ، تلك هى ماكان للدراسات العربية والنشاط التربوى الاسلامى من أثر كبير فى تطور التربية الغربية فى العصور الوسطى . وبيان ذلك أن مناهضة الكنيسة الشرقية فى القرن السادس الميلادى للدراسات الفلسفية الاغريقية بماحوته من مذاهب الالحاد —وبخاصة مبادىء مذهب العرفان— وتعاليم المدرسة الأفلاطونية الحديثة لم يمنع انتشارها بين السوريين وخاصة جماعة النسطوريين المسيحيين المقيمين فى الأقاليم الاسيوية الغربية . وهنا وصلت هذه التعاليم على أيدى السريان الى العرب وحظيت من خلفاء المسلمين كل تقدير وتشجيع وصارت موضع عناية فى العواصم الشرقية وبخاصة بعد قيام الدولة العباسية سنة ٧٥٠ فانتشرت هذه المذاهب الفلسفية فى جميع أنحاء بلاد المشرق وعرف العرب الشىء الكثير عن فلسفة الاغريق . وجاء النسطوريون المثقفون ملبين نداء خلفاء العرب وترجمت المؤلفات من السريانية أو الاغريقية الى اللغة العربية ، فأغرم العرب بها واحتضنوا العلوم الطبيعية والطبية والرياضية ، وازداد شغفهم بالأبحاث الفلسفية خلال القرن التاسع عشر الميلادى واتسع نطاقها وتزعمها الفيلسوف ابن سينا (٩٨٠ — ١٠٣٧ م) . ففى الوقت الذى تداعت فيه المدارس المسيحية فى شرق أوربا وغربها ، نمت وازدهرت مدارس بغداد والبصرة والكوفة وغيرها من المدارس المنتشرة فى كافة أنحاء المجتمع العربى الاسلامى . ويمكن أن تشبه هذه الحركة الفلسفية التى عمت العالم الاسلامى مترسمة خطى فلسفة أرسطو وأفلاطون بالحركة الكنسية المسيحية الأولى . فقد رمت الحركة الاسلامية الفلسفية الى

اشراك العقل فى البحث عن الحقيقة الالهية وصبغ المعتقدات الاسلامية الخاصة بهذه الحقيقة الالهية بصبغة فلسفية أو تصوفية مشابهة للمذاهب الفلسفية الاغريقية العرفانية ، ثم تكوين مذهب لاهوتى فلسفى على أساس هــذه المذاهب الفلسفية التى تعتبر تطورا لمبــادىء أفلاطون وأرسطو . وقد قوبلت هذه البدعة الجديدة بالمناهضة الشديدة من جانب المسلمين السنيين المحافظين على التراث الاسلامى الصحيح البعيد عن الغلو فى التعــاليم الاسلامية الحنيفة ، مثلها فى ذلك مثل الحركة المسيحية عندما قوبلت بمقاومة شــديدة من جانب طوائف المسيحيين الأورثوذكس وجاءت النتيجة المنتظرة من وراء هذا الاضطهاد والمقاومة اذ لفظ المشرق هؤلاء الدعاة المتفلسفين فاحتضنهم المغرب الاسلامى فى غربى افريقيا وفى بلاد الأندلس الاسبانية حيث قامت خلافة اسلامية مستقلة عن خلافة بغداد . وقد فتح الغرب الاسلامى للفلسفة والفلاسفة أبوابه على مصاريعها ، فدخلوها آمنين مطمئنين وسرعان ما وجدوا فيها موطنا وديعا عاشوا فيه عيشة هادئة ، وبدأ نور علمهم وعرفانهم يزهو ويزدهر بما قاموا به فى موطنهم الجديد من أبحاث وما كتبوه من مؤلفات ، ثم أخذ فى الاشعاع على ما جاورهم من المجتمعات الأوربية .

ويحق لنا أن نقول انه لم يكن ثمة تأثير من جانب هذه الفلسفة فى عقلية جمهور المسلمين ، وأن نقرر أن العقلية العربية تنقصها العبقرية الابتكارية ، ومع ذلك فقد أظهر العرب مهارة عظيمة فى هضمها وتمثيلها ثم اقتبسوا منها ما حلا لهم من فلسفة أرسطو فصبغوا بها معتقداتهم الدينية والعلمية دون أن تغير شيئا من جوهر تعاليمهم ومعتقــداتهم الأصلية .

نمت الأفكار الفلسفية الجديدة وازدهرت من القرن العاشر فصاعدا فى بلاد الأندلس الاسبانية ، وتركزت قوى النشاط الفكرى فى مدرسة قرطبة حاضرة العرب هناك . ومنذ قيام الخلافة الأموية فى هذه البلاد توجهت الحركة العلمية فى البلاد وجهة جديدة قائمة على أساس التقدم

العلمى والتربوى ، فتأسست المكتبات ومدارس تعليم الأولاد والمدارس العالية والشبيهة بالجامعات وألحقت بالجوامع المنتشرة فى المدن الأندلسية والتى أصبح كل واحدة منها بمثابة جامعة يشع منها نور العلم والعرفان على كافة أنحاء أوروبا البعيدة والقريبة ، وتوصل العرب الى اثبات حقائق علمية وجغرافية لم يسعد الأوربيون بمعرفتها الا عن طريق هؤلاء العرب . ومن أمثلة ذلك اثباتهم كروية الأرض وتدريسهم مادة الجغرافيا بمعونة كرات تمثل كل منها الأرض ، فى الوقت الذى ظن فيه مسيحيو أوروبا أنها مسطحة ؛ فلما سقطت دولة العرب الأندلسية ، ورث المسيحيون ما خلفوه من علم وفن ، فحولوا مراصدهم الفلكية الى منارات النواقيس فى كنائسهم . وقد أخذ الأوربيون عن العرب منذ القرن العاشر أو الحادى عشر الأرقام الحسابية الهندية فحلت محل الرموز الرومانية المعقدة . كما نقلوا عنهم أصول علم الجبر وعلم الحساب العالى . كذلك ساهم المسلمون بقسط وافر فى تقدم علوم الطب والتشريح والصيدلة والفلك ووظائف الأعضاء وأضافوا اليها الشىء الكثير من أبحاثهم التى أصبحت بحق من أصول هذه العلوم فى عصرنا الحديث . ثم قاموا بشرح بعض النظريات الطبيعية مثل قوانين انتشار الضوء والجاذبية الشعرية ودرسوا بعض الظواهر الجغرافية كالشفق وارتفاع الطبقات العليا ووزن الهواء والجاذبية النوعية للأجسام ، ووضعوا الجداول الفلكية ، وصححوا نظريات الموازاة والانعكاس ، واخترعوا الساعة ذات البندول . فاذا أضفنا الى كل ذلك ما أحرزوه من تفوق تجارى عظيم ، وما قاموا به من كشف جغرافى أو بحرى ، وما أدخلوه الى أوربا من مأكولات ونباتات كالأرز والقطن ، ومن صناعات كالسكر والحرير ، وما أعاروه للأوربيين من علم باستخدام البوصلة والبارود والمدفع ، اتضح لنا جليا بعد كل هذا مقدار ما ساهمت به الثقافة الاسلامية من نصيب فى تقدم الحضارة الأوربية فى عصر النهضة وما تلاها من كشف واختراع فى القرنين التاسع عشر والعشرين .

وكذلك كان للثقافة الاسلامية أثر مباشر فى المدارس الأوروبية : ففى القرن الثانى عشر خبا نور العلم من بلاد الشرق بينما كانت الحياة العقلية زاهرة مضيئة فى بلاد المغرب . وفى منتصف هـذا القرن أمر « رايمند Raymond » رئيس أساقفة طليطلة بعض اليهود بترجمـة كل المؤلفات العربية الفلسفية الهامة الى اللغة القشتالية ، ثم قام الرهبان بعد ذلك بترجمها الى اللاتينية ، ثم جاء الامبراطور فردريك الثانى عقب ذلك فأمر بترجمة مؤلفات ابن رشـد فى الشرح والتعليق على فلسفة أرسطو التى ترجمها العرب الى لغتهم . وفى الحملة الصليبية الرابعة سنة ١٢٠٤ اجتاحت قوى اللاتين مدينة القسطنطينية وفتحوها واستقروا بها فترة من الزمن نقلوا فى خلالها ما وصل الى أيديهم من نصوص اغريقيـة لمؤلفات أرسطو فترجموها .

غير أن المقاومة الشديدة التى قوبلت بها الحركة الفلسفية الدينية فى المشرق ، انتقلت عدواها الى المغرب الاسلامى فى القرن الثالث عشر . وتزعم المسلمون السنيون المحافظون على التراث الاسلامى حركة اطفاء نور الفلسفة الاسلامية الأرسطية التى تزعمها ابن رشد فى بلاد الأندلس . وكما وجدت هذه الحركة فى القرون السابقة دعاة بين مسلمى الأندلس والمغرب الاسلامى ، كذلك وجدت الفلسفة الاسلامية المغربية لنفسها رعاة بين فلاسفة اليهود والجامعات المسيحية .

وأثرت حركة المقاومة فى فلسفة ابن رشـد التى امتازت فى مبدأ أمرها بالأفكار العقلية الحرة ، اذ اضطرت نتيجة ما لاقته من صـد واضطهاد أن تخضع صاغرة فى تفكيرها لحدود المبادىء السنية الدينية المحافظة . وقد أقبل أوكام Occam على فلسفة ابن رشد وبخاصة ما كان منها شرحا لفلسفة أرسطو ، فأخضعها للمذهب الأرثوذكسى كما فعل بفلسفة أرسطو نفسها من قبل . ولما ظهر المذهب الاسمى مرة أخرى فى القرن الرابع عشر كان المدرس حين يصرح له بممارسة التدريس يأخذ على نفسه عهدا ألا يعلم تلاميذه مبادىء مخالفة لمبادىء أرسطو وشرح ابن رشد لها . وهكذا كان لفلسفة العرب ما كان لمعارفهم الطبية والفلكية من آثار

عظيمة فى الحياة الفكرية والعقلية فى القرون الوسطى حين أصبحت العلوم تدين بالولاء لمؤلفيها ومخترعيها من العرب ، وبعد أن درست معالم الفكر والمعرفة فى البلاد الاسلامية نفسها .

بعض مظاهر لحياة الطالب فى العصور الوسطى — الطالب الجوال :

عندما انهارت مدارس الرهبنة خلال القرنين الثانى عشر والثالث عشر ، وولى ذلك العهد الذى سيطرت فيه على عصب الحياة طيلة العصور الوسطى السالفة ، وأصبحت مدارس الكنائس والكتدرائيات والجامعات ذات أثر فعال فى حياة الشعب ، تحررت حياة الطالب مما كانت ترزخ تحته من عبء سلطان الأنظمة الرهبانية والبربرية واتجهت هذه الحياة وجهة جديدة فى أوربا ، وسرعان ما انتقل صدى هذه الحياة التى قصرت فى بادىء الأمر على طلبة الجامعات الى غيرهم من طلاب المدارس حتى الابتدائية ، وأصبح للتلميذ حق التنقل والهجرة من مدرسة لأخرى حسب هواه . وقد ساهمت جماعات الاخوان فى رفع شأن عادات جمع الأموال والصدقات التى ظلت عدة قرون وهى تعد من رجال الدين فضيلة مكملة لفضيلة العطف على الفقراء من غير طوائف الاكليروس فساهمت هذه الجماعات بقسط وافر فى صبغ هذه العادات بصبغة جديدة من الأنظمة التربوية فى العصور الوسطى اذ وجهوا عادة التجوال وجهة جديدة . وقد صارت حياة التجول حياة عادية آمنة بعد اقبال الأوروبيين على أداء الحج الدينى والاشتراك فى الحروب الصليبية ، فازدادت جموع الطلبة الجوالين . وسرعان ما أغوت هذه الرياضة اللطيفة طلاب الجامعات والمدارس فاحترفوها بدورهم وانضموا الى جماعات الجوالين التى اعتادت التنقل منذ أقدم العصور كجماعات الاخوان والحجاج والتجار والصناع المحترفين والفرسان ورجالات الكنيسة .

ولما تأسست الجامعات وتكونت « الأمم » فى كل جامعة تقريبا ، اعتاد الطلاب التنقل من جامعة الى أخرى ، وكانوا يجدون فى كل جامعة موطنا يأوون اليه بالانضمام الى أبناء جنسهم . وقد جعل فريق من الطلاب حياة

التجوال حياتهم العادية الدائمة . وهؤلاء هم الذين أبدوا رغبة فى أن يستمتعوا بامتيازات رجال الدين والطلبة ، وأن يعفوا من جميع الواجبات . واذ كان هؤلاء طائفة ذات امتيازات خاصة ، فانهم استطاعوا أن يجدوا سبيلهم الى الحياة وكسب الرزق بعملهم أو بالتسول وجمع الصدقات . وقد كتب راهب فى بداية عصر الجامعات يقول : « اعتاد الطلاب حياة التنقل والتجوال فى أنحاء العالم ، فزاروا المدن المختلفة ، ودرسوا شتى فروع العلم التى تمت مذاركهم ، فتلقوا أصول الآداب الحرة فى باريس وآداب القدماء فى أورليانز ، والطب فى سالرن ، والسحر فى طليطلة ، ولم يتعلموا العادات الحسنة من أى مكان » .

وكما انتظم عقد الطلاب المقيمين فى الجامعات وتكونت منهم أمم مختلفة ، كذلك تألف من هؤلاء الجوالين مايعرف باسم « النقابات » ، وصار لهؤلاء ال Gobardi كما كانوا يسمونهم ، رئيس اسمى يشرف عليهم عرف باسم Magister أو الجولياس[1] . ولذا كان هؤلاء يسمى «الجولياردزى» أى أتباع الندماء الظرفاء الذين ارتضوا حياة التجوال عن طيب خاطر . كانوا طلبة يميلون الى الشغب والاسراف والخمول ، وكانوا عالة على الزعماء من رجال الدين ، أو جوالين يغشون منازل ذوى الألقاب السامية من رجال الدين أو غيرهم . وقد عرض لذكرهم الأدب المعاصر لهم ووصفهم بتلك الصفات . واليهم يرجع السبب فى انشاء مجموعات من الأغانى اللاتينية التى تشبه من عدة وجوه أغانى طلبة الكليات العصريين .

وسرعان ماظهر نوع آخر من الطلاب المتجولين ولدته مقتضيات الظروف والأحوال اذ أنه لما زاد عدد المدرسين على حاجة الجامعات ، أخذ عدد المدرسين الجوالين يزداد . وقد سعى هؤلاء فى الانضمام الى مدارس الأغانى والأناشيد الأبروشية Chantry وقد انضم الى هؤلاء فريق من الشباب المعروفين باسم The Scholares Vagantes أى العلماء

---

(١) Goliacd كلمة فرنسية كانت تطلق على الراهب الذى يسلى أصدقاءه ومن يأكلون بالنكات والنوادر الطريفة — المراجع

الجوالين الذين رغبوا فى الحصول على تعلم الفنون من هذه المدارس وفى التمتع بحياة هادئة مطمئنة . ثم اتجهت أنظار هؤلاء الجوالين الى التعلق بمناهج الحياة الدنيا الجذابة وسرعان ماغصت المدن الأوربية — التى ازداد عددها وتوافر نعيمها خلال القرن الثالث عشر — بهؤلاء الطلاب ثم ازداد عددهم فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر وانضم اليهم جماعة من صغار التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة ، وأطلقوا عليهم اسم A B C shooters وقد صحبوا زملاءهم من كبار الجوالين خداما يهيئون لهم سبل الحياة من طلب للطعام صدقة ، أو جمع للمال عن طريق الغناء رغم أنهم تظاهروا بالرغبة فى التزود بزاد العلم والمعرفة بمصاحبة كبار الطلاب . ولما كثرت جموع الطلاب الجوالين كان من الضرورى تنظيم حياتهم بقوانين بلدية اقليمية . ومن أمثلة تلك التنظيمات ماحدث فى مدينة نورمبرج مركز العلم ومنبع النهضة الألمانية ، فقد سنت هذه المدينة قانونا يقضى بارسال تلميذ جوال فى كل دفعة تحدد له أبروشية تخصص لتجواله على أن يحمل على ظهره سلة كبيرة يجمع فيها مؤونته وغذاءه ، وقد رسمت عليها صورة رئيس مدرسته لتحقيق شخصيته .

أنواع جديدة من المدارس :

لم تكن المدارس الكثيرة التى انتشرت فى الفترة الأخيرة من العصور الوسطى خاضعة لنفوذ الكنيسة . ففى القرن السابق لفترة الاصلاح ، كانت المدارس منتشرة بكثرة وكانت فرصة التعليم أكثر مما كانت عليه فى القرن اللاحق لعهد الاصلاح . ولم تستعد المدارس الديرية أهميتها نهائيا بعد عهد النهضة فى القرن الثالث عشر ، فان مدارس الكتدرائيات التى برزت الى عالم الوجود فى أول عهد أوروبا بالجامعات لم تكن كافية لسد الحاجة . وفى القرن الرابع عشر والخامس عشر بدأت حركة توسع فى التعليم على نطاق واسع لم يكن معروفا من قبل فى كل من التعليم الأولى والثانوى .

وكان أهم هذه المدارس وأكثرها انتشارا هى مدارس « التراتيل » وكان يقيمها أهل الخير ليصلى فيها القساوسة من أجل نفس منشئها

وتقوس أفراد أسرته ، أو يقوموا بأعمال أخرى يشترطها المؤسس .
وأمثال هذه المدارس كانت كثيرة الانتشار فى هذه الفترة من العصور الوسطى . وبهذه الطريقة نما عدد المؤسسات المخصصة للقساوسة وزادت على حاجة الأهالى الدينية . ولما كانت الخدمات الروحية لا تستغرق من وقت القساوسة الا فترات قليلة يوميا ، كان عليهم أن يقوموا بمهمة تعليم الأطفال من أهل الأبروشية . ولم تكن كل هذه المدارس تسير على نظام واحد أو وتيرة واحدة ، بل كان بعضها لا يضم الا نفرا قليلا من الأطفال ، على حين كان البعض الآخر يضم عددا كبيرا منهم . والبعض كان التدريس فيه بالمجان ، على حين أن البعض الآخر كان التعليم فيه فى نظير أجور متفاوتة . وكانت المواد التى تدرس فى هذه المدارس مختلفة ؛ فبعضها كان يدرس مبادىء المواد على حين أن البعض الآخر كان يدرس العلوم الراقية وعلوم اللغة . وفى المدن الكبرى كثر عدد أمثال هذه المدارس حتى أصبحت كافية لاعانة مجموعة من القساوسة تحت اشراف الجامعة . وكان من الممكن تخصيص عدد من القساوسة للقيام بمهنة التدريس . وفى بعض الأحيان كانت هذه المدارس من الكبر بحيث كانت تنافس فى حجمها وطبيعة الدراسة فيها المدارس الملحقة بالكتدرائيات . ولم تعد هذه المدارس تخضع للاشراف الديرى اذ أننا إذا استثنينا طائفة الرهبان المتسولين ، وجدنا أن نشاط الرهبان التعليمى العام قد قضى عليه تقريبا .

وهناك نوع آخر من المدارس يشبه النوع السابق فى أنه متحرر تماما من النفوذ الكنسى وهو مدارس نقابات أصحاب الحرف . فكثيرا ما كانت هذه النقابات تختار بعض القساوسة لمزاولة الشعائر الدينية بين أفراد هذه الحرف فى نظير معونة مالية . وكان هؤلاء القساوسة يرون من واجبهم تثقيف أبناء أصحاب هذه الحرف تثقيفا دينيا مناسبا ، وتنشئتهم تنشئة حسنة . ومساعدتهم على أداء الشعائر الدينية . وكثيرا ما كانوا يقومون بهذه الواجبات فى مدارس يؤسسونها . وقد أنشأت

بعض نقابات العمال والتجار مدارس كانت لها شهرة عظيمة وتاريخ طويل ترجح أن يكون أهمها مدرسة The Merchant Taylors Sch. فى لندن . وكانت هذه المدرسة مبدئيا مدرسة أولية ولكنها كانت مع ذلك فى كثير من الأحيان مدرسة ثانوية لأبناء أعضاء النقابات أو لغيرهم . ومثل هذه المدارس كانت تهتم بالمواد الأخرى غير اللاتينية ، وكانت تدرس الى جانب اللغة اللاتينية لغة البلاد حتى قبل عصر النهضة .

ولكن بعد اتحاد النقابات ، وفى أول فترة قيام حكومة المدن أو حكومة البلديات ، أصبحت هذه المدارس ومعها مدارس الأبروشيات تمثل مدارس مدن . هذا بالاضافة الى أنه كان لكل مدينة مدرسة خاصة بها . وكان يدير هذه المدارس ويرعاها رجال مدنيون ليسوا من رجال الدين . لذلك نجد أن ناحية الربح المادى أصبحت أهم مايهتم به أصحاب هذه المدارس . وكان المدرسون على نوعين : طبقة رجال الدين والى جانبهم مدرسون مدنيون . وأخذت الطبقة الثانية من المدرسين تزداد فترة بعد فترة ، وبدأت بالطريقة نفسها المدارس الخاصة التى مع أنها كانت من النوع الأول فانها كانت تحقق كل أغراض التطور فى النظام الاقتصادى والاجتماعى الجديد . وبالرغم من أن هذه المدارس لم تكن منظمة ، فانها على أى حال قد مهدت لقيام مدارس المدن المستقبلة . وكان رجال الدين يحاولون دائما بسط سلطانهم على هذين النوعين من المدارس بطريق التفتيش العام وبطريق نفوذ قسيس الأبروشية .

وقد اشتد الميل الى انشاء مثل هذين النوعين من المدارس فى البلاد التيوتونية حتى قبل عهد الاصلاح . ومن المشكوك فيه خلو ايطاليا فى أى وقت من الأوقات من مدارس البلديات أو المدارس الخاصة التى لاعلاقة لها بالدين . ومن المؤكد أن الجامعات الأولى قد نشأت من هذه المدارس التى كان يدرس فيها القانون الرومانى حتى قبل قيام جامعة بولونا . وفى القرون الأخيرة من العصور الوسطى ، نما عدد مثل هذه المدارس التى لم تصل الى المستوى الجامعى ولم تخضع للنفوذ الكنسى ،

ولكنها كانت خاضعة للميول والمصالح المدنية . هذا وان موضوع انشاء المدارس المدنية قبل عصر الاصلاح لايزال موضع خلاف بين العلماء نشأ عن الاختلاف فى تأويل بعض النصوص التاريخية . ومع ذلك يظهر أن التمهيد لانشاء هذه المدارس الحديثة قد تم قبل عصر الاحياء .

الآداب الجديدة :

لقد كانت الآداب الحديثة — كما كانت المدارس الجديدة المتنوعة التى ذكرناها فى الفصل السابق — أداة فعالة للتعبير عن الاتجاهات الفكرية الحديثة ، وعن حاجات الناس الاجتماعية . وقد دلت هذه وتلك على أنه لم يكن من الممكن حصر حياة الفكر ولا حياة المصالح المادية فى ذلك المجرى الضيق الذى قدر لهما فيما مضى . ولاينبغى أن يفهم من ذلك أنه لم تكن هناك آداب قومية فى أواخر العصور الوسطى ، فقد كان لدى الشعوب التيوتونية آداب أنجلوسكسونية وجرمانية وايسلندية ، كما كان لدى الشعوب الكلتية آداب فرنسية وارلندية وايرشية ، وهذا عدا الآداب الأخرى المدونة بلغات أقل منزلة من هذه اللغات .

وقد ظلت هذه الآداب منتشرة خلال القرون المظلمة كلها أى من القرن السادس الى القرن الحادى عشر . وتصور هذه الآداب ماقام به زعماء تلك الشعوب من جليل الأعمال ، وما اتصف به آلهتهم الوثنية من شجاعة رائعة وميل الى دس الدسائس الوضيعة ، كما تقص القصص الواردة فى الكتاب المقدس ، وتصف التقاليد التى اتبعها الجنس البشرى الذى ينتمون اليه . وكانت الآداب الأنجلوسكسونية والجرمانية العالية تمثل أولا وقبل كل شىء الآثار الباقية من الثقافة التيوتونية التى يسجلها التاريخ ، وتدل على بقاء التقاليد القديمة على الرغم من ظهور الثقافة اللاتينية المعادية التى اجتاحت البلاد . وفى حالات نادرة فقط نجد أن هذه الآداب الحديثة تمثل باللغات القومية الثقافة اللاتينية التى احتضنتها الكنيسة المسيحية .

وكان من آثار حركة الفروسية وحركة الحروب الصليبية وماصحبها من بواعث ، أن ظهر فى القرن الثانى عشر نوع من الأدب الحديث نما على أيدى الشعراء والمغنين فى القصور والمجالس الملكية ، وذلك أدب لم يكن له نظير فى الثقافة اللاتينية أو الدينية التى شاع أمرها حينئذ ولم تسنح له الفرصة أن يعبر عن نفسه باللغة اللاتينية . وقد كان نمو هذا الأدب الذى يسمى فى اصطلاح الأدباء الأدب الانجليزى أو الألمانى المتوسط نتيجة لجهود الشعراء والمغنين المتجولين ، مثله فى ذلك مثــل أدب التروبادوروز Troubandours أى المغنين وشعراء الغزل الذى نما فى جنوبى فرنسا ، أو أدب التروفيرس Trouvères أى شعراء الأساطير الذى نما فى شمالى فرنسا .

وتتضمن هذه الآداب كثيرا من روايات العشق والغرام ، وتصف مغامرات الأبطال من الفرسان والمبارزات التى انطوت على كثير من الجرأة والبراعة ، وتعبر عن ميول الملوك وعن كراهية الجماهير للقسس والرهبان وتشككهم فى نواياهم وسلوكهم . وتمثل هذه الآداب الخطوة الأولى فى سبيل تكوين الأدب العصرى بما انطوت عليه من اتجاهات جديدة وصور تعبيرية مبتكرة ، وبعنفها فى محاولة التخلص من سلطان الكنيسة وفتح مجال جديد للتعبير عن الآراء الالحادية .

وهناك نوع آخر من الآداب يمثل احتجاجا ضد القوة الاستبدادية التى كانت تسود العالم . وكانت هذه الآداب مقدمة لحركة الفردية التى نمت فى القرن الخامس عشر ، وكان نموها على أيدى رجال العالم المتجولين . وكان من الطبيعى أن يستخدم هؤلاء المعلمون المتجولون اللغة اللاتينية فى اذاعة هذهالآداب الجديدة التى اتخذوها وسيلة لاحتجاجاتهم على سلطة العقيدة وتحكم السلطة الروحية فى الآداب والتفكير . وقد ذهبوا الى أبعد من هذا فقد دعوا الى استباحة المسرات والاستجابة حتى الى نواحى المجون المذموم . وهنا نجد لأول مرة رجوعا الى الأدب والشعر الكلاسيكى العاطفى ، ونجد محاولات لتقليد هوراس وأوفيد ولكن

بشكل يختلف تماما من الشعر القديم فى الموضوع والطريقة .

وهذان النوعان من الآداب لاشك يدلان على ماكانت عليه حياة الشعب الفكرية فى هذه السنوات الأخيرة من العصور الوسطى . واننا نرى فى هذا الأدب القومى الحديث — لا فى تربية الفروسية وحدها — أكبر مؤثر فى الحركة الفكرية التى ظهرت فيما بعد ؛ وقد جرت العادة أن يقرر العلماء صلة بين تربية الفروسية القديمة وبين التربية الحديثة التى ظهرت فى عصر الاحياء . ولكن مهما يكن لهذه الآداب من آثار فى الحياة الفكرية العامة ، فانها كانت عديمة التأثير فى الحياة المدرسية أو فى التربية بمعناها الخاص الضيق .

هناك نموذج جديد من هذه الآداب يمكن أن نتخذه مثالا لأدب القرن الرابع عشر يمكن أن نوضح به العلاقة والصلة بين العصور الوسطى والعصور الحديثة ، وهذه هى وليمة دانت .

وليمة دانتى (١٢٦٣ — ١٣٢١ م) :

ونحن لانتخذ دانتى هنا كمثال للتطور الحديث الذى حدث فى الفكر البشرى فى أواخر العصور الوسطى ، بل سنتخذه مثلا حيا لعقلية تلك العصور وتفكيرها . فهو فى قصته الخالدة يعطى صورة حية لعقلية هذه الفترة وآدابها . وتحتوى هذه القصة — التى يحتمل أنها كتبت سنة ١٣١٠ — بعض الأفكار التى تمتاز بأنها أفكار حديثة عصرية الى حد كبير على حين أن بعض الأفكار الأخرى تمثل طابع الحياة الوسطى بشكل واضح . فهى من ناحية تمثل دائرة معارف تحوى الكثير من المعلومات عن شخصيات العصور الوسطى ، ولكن من ناحية أخرى لاتمدنا بمجموعة معلومات وحقائق سطحية فقط ، بل انها تتعمق فى البحث فى المعانى الكامنة فى هذه الحقائق وما تحويه من معان روحية . ومما طبع بالطابع الحديث فى هذه التحفة الأدبية رغبة دانتى فى التعمق فى البحث فى أسرار الحياة الخفية واهتمامه بالنظر فى ذات الفرد أو نفسه التى بين جنبيه ،

وما يراه من أن الفلسفة أو المعرفة وسيلة لنمو الثقافة الشخصية . ومن العناصر الحديثة فى هذه القطعة ، أن دانتى قد خصص جزءا كبيرا منها فى تبرير استخدام اللغة القومية فى هذه القطعة وفى غيرها من مؤلفاته . وهو فى شرح أحد الأسباب الرئيسية لهذا الاتجاه القومى يسلك مسلك الاستيعاب والتفصيل ويبين عناصر الموضوع ويشرحها ويحللها تحليلا دقيقا الى أقصى حد . وانه بذلك يضرب لنا مثلا رائعا للأسلوب الأرسطوطاليسى فى الجدل والنقاش الذى ظهر أمره فى ذلك الوقت . ولكن يؤخذ من فحوى كلامه وروح حديثه أنه يعارض هذا الأسلوب . ومن مظاهر أفكار العصور الوسطى فى الشاعر العظيم « دانتى » احترامه الذى لاحد له لأرسطو الذى يشير اليه دائما بالأستاذ أو الفيلسوف أو « هو » أو الشخص الذى يعده دانتى « أستاذ الحكماء » . كل هذا بالاضافة الى طريقة التحليل المدرسى المأخوذة عن أرسطو ، وطريقة التفسير الرباعية ، والتفسير اللغوى ، والتفسير الكنائى أو الرمزى ، والتفسير الصوفى ، والتفسير الأخلاقى . ومن ثم يمكن اعتبار الوليمة تصويرا حقيقيا للحياة العقلية فى العصور الوسطى .

ونجد فى الكوميديا المقدسة أكبر مؤلفات دانتى ذلك التأويل الرباعى واضحا جليا . فهى فى معناها الحرفى الظاهرى تشرح نظرية الثواب والعقاب ، وتبين مصير الانسان فى الآخرة . أما بمعناها الكنائى الرمزى ، فهى عرض لفضائل النفس البشرية ورذائلها موضحة بأمثلة مادية . وهى فى معناها الخلقى ترمى الى أغراض اجتماعية سياسية خلقية وهى تكوين مواطنين أجدر بالاحترام وجيران أفضل ورجال أنبل . وبمعناها التصوفى تصور جهاد النفس فى سبيل حريتها وانتقالها من حضيض الخطيئة الى أوج الطهارة وعروجها من العالم المحدود الى المقدس . وبالأسلوب نفسه تشرح الوليمة شرحا رباعيا بعض مقطعات شعرية كان دانتى قد نظمها من قبل فى وصف حياة بياتريس Beatrice عشيقته التى يرمز بها للفلسفة . وفى هذه المقطعات الشعرية يعرض دانتى صورة

كاملة للحياة الفكرية والحركة التربوية فى القرون الوسطى . وفى بعض فصول الكتاب الثانى من الوليمة ، يشرح دانتى ماكان يعرفه الناس فى القرون الوسطى عن نظام الكون ومن علم اللاهوت وعلم النفس ونظريات التربية . وهنا يذكر أن الشخص العادى غير المثقف كان يرى أن الأرض قرص مسطح تحيط به مياه المحيطات وتعلوه قبة بلورية هى بمثابة سقف ثبتت فيه الشمس والقمر والنجوم ومن فوقها مسكن الآلهة والأرواح . وبذلك يتم نظام الكون جميعه .

أما المثقفون من البشر ، فقد شاع بينهم رأى فى نظام الكون يقوم على أساس رأى قدماء الاغريق المعروف بالنظام البطليموسى . فالعالم عندهم كما وصفه دانتى قد صنع وسخر لمنفعة البشر ، والأرض هى مركز هذا الكون . وتتكون السموات من تسعة أفلاك ضخمة قد ثبت كل منها فى الآخر ، وهى أفلاك سيارة يدور بعضها فوق بعض وفيها يوجد على التوالى : القمر ومن فوقه عطارد ثم الزهـرة ثم الشمس ثم المريخ ثم المشترى ثم زحل . ولأن هذه الأفلاك تسير فى اتجاه واحد ، فان الكواكب المذكورة تسير ببطء فى اتجاه معاكس ، أما الفلك الثامن الذى فوق السابع ، فهو فلك النجوم الثابتة ؛ والفلك التاسع هو الفلك البلورى ويوصف بأنه المحرك أو المتحرك الأول ، وهو يتحرك أسرع حركة ومنه تستمد الأفلاك الأخرى حركتها ؛ ومن فوقه الفلك العاشر ويوصف بأنه الفلك اللامع وهو وحده الساكن سكونا أبديا لا حركة فيه . أما السر فى تحرك الفلك التاسع بأقصى ما يمكن من سرعة ، فهو أن أجزاءه تتحرق شوقا للاتصال بأجزاء الفلك العاشر الذى هو أشد الأفلاك قدسية وأكثرها هدوءا ، فهذا الشوق هو الذى يجعله يدور تحـدوه الرغبة الشديدة فى الدوران بسرعة فائقة لا يكاد يتصورها الانسان . ثم ان ذلك الفلك العاشر الساكن هو مقر الاله الأسمى الذى هو وحده يدرك نفسه أكمل ادراك . وهو أيضا موطن الأرواح السعيدة التى تعتقـد الكنيسة المقدسة أنها لا يمكن أن تكذب . واذا فهمنا رأى أرسطو على وجهه الصحيح تبين لنا أن هذا هو رأيه فيما يسمى « أول السموات

والأرض » وهذا الفلك العاشر هو مستقر الكون الذى يحوى العالم أجمع وليس بعده الا العدم المحض ، ولا يوجد فى مكان ولكنه يوجد منذ الأزل فى العقل الأول الذى يسميه الاغريق Protonea وهو تلك العظمة الفخمة التى يتحدث عنها داود فى مزاميره حيث يقول للرب : « ان مجدك يسمو الى ما فوق السموات » .

ولا يخفى أن بيان دانتى كله هذا الذى ضمنه الفصل الرابع من الكتاب الثـانى من الوليمة ، يتمشى مع ماكان متبعا لدى الباحثين فى القرون الوسطى ؛ يدل على ذلك اعتماده فيه على السلطة الدينية واستناده الى مبادىء الدين ، ومحاولة التوفيق بين مبادىء الفيلسوف اليونانى (أرسطو) وعبارة صاحب المزامير (داود) وشرحه النصوص شرحا رمزيا ، والأسلوب الذى اتبعه فى تنظيم بحثه .

ويشبه النظام الفلكى نظام وضعه لطوائف الأرواح المتتالية التى تشرف على الأفلاك ؛ « فالقوى المحركة لفلك القمر من فصيلة الملائكة الصغرى ، والقوى المهيمنة على فلك عطارد من طائفة الملائكة الكبرى ، ويسيطر على فلك الزهرة ملائكة العرش الذين يؤدون وظيفتهم وهى تحريك هذا الفلك بتأثير ما تشعر به شـعورا شاملا من عشق لروح القـدس ، أى أنهم يحركون فلك الزهرة بقوة ذلك العشق وطبقا لطبيعته الجذابة » .

وقد وفق دانتى فى هذا البيان بين ما ذكره فيرجيل Vergil فى كتابه أوفيد Ovid خاصا بعلم النجوم ، وبين ما ورد فى الكتاب المقدس فى هذا الصدد . وبعد هذا يأتى بيان لنظام عالم الملائكة يساير نظام الأفلاك ويتصل به ، ويتحدث فيه دانتى عن عالم الملكوت وعالم الفضيلة وعالم الزعامات وعالم القوى وعالم الملائكة الكروبيين المحيطين بالعرش ، وعالم الملائكة السرافيين حملة العرش ، ثم يؤكد عقيـدة التثليث فيقول ان الثالوث الالهى يشرف على هذا الملكوت جميعه . وفى هذا نجد مرة أخرى وحدة متماسكة الأجزاء مكونة من الملائكة والأرواح التى ذكرها الكتاب المقدس ، ومثل أفلاطون ، و « الكلمة » التى يتحـدث عنها القديس

يوحنا ، وآلهة الأساطير القديمة ، وآراء رجال القرون الوسطى وعقائدهم المتعلقة بالجن والشياطين .

وبهذا الأسلوب يشرح دانتى مراحل تطور النفس البشرية ، وصدور القوة المحركة عن الفلك البلورى التى سبق انتقالها الى غيره من الأفلاك ، وشدة اشتياق كل ذرة من ذرات هذا الفلك الى الاتحاد بكل ذرة من ذرات الفلك العاشر الذى بلغ أقصى ما يمكن من القداسة والسكون ، وانتشار العشق والمحبة والميل الى الوحـدة والاتحاد فى جميع أجزاء الكون العلوى ، وما لمحبة الله من تأثير فى تسامى النفس ورقى الكائنات . ولا يقف هذا الشرح وتلك الوحدة عند الحياة الروحانية والخلقية فقط ، بل انهما يشملان الحياة الفكرية أيضا ، فانها قد أدمجت فى البيان نفسه .

ولا يسمح لنا ضيق المجال أن نوسع نطاق البحث فى دقائق هـذا الموضوع ونحاول أن نعرف السبب فى أنه يذكر هنا كلمة « السماء » ويريد بها العلم ، أو يطلق كلمة « السموات » وهو يريد العـلوم . فالسموات أو الأفلاك السبعة الأولى تناظرها العلوم السبعة التى تتكون من المجموعة الثلاثية : اللغويات ، والجـدل أو المنطق ، والبلاغة أو البيان ؛ والمجموعة الرباعية : الحساب ، والموسيقى ، والهندســة ، وعلم النجوم .

ويناظر الفلك الثامن وهو فلك النجوم الثابتة العلم الطبيعى ويسمى الطبيعة ، والعلم الأول ، والفلسفة الأولى وتسمى ما وراء الطبيعة . ويناظر الفلك التاسع علم الأخلاق . ويناظر الفلك العاشر — وهو الفلك المطمئن الساكن — العلم المقدس ويسمى علم اللاهوت . ومن ثم يطلق دانتى فى هذا البحث كلمة سماء أو فلك أو سموات أو فلاك ، ويريد بها العلم الذى يناظرها أو العلوم المناظرة لهـا ، ويصف أسلوب رمزى خصائص تلك العلوم وآثارها .

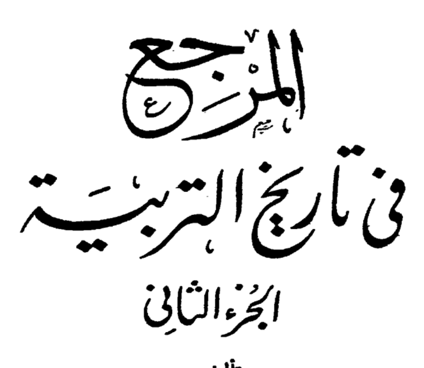
وانما كان فلك الزهرة يناظر علم البلاغة أو البيان لأنه أكثر العلوم جاذبية وأقواها سحرا ، كما أن الزهرة أشد الكواكب بريقا ، ولأن البيان اذا كانت خطابة كان قريبا من الخطيب وظهرت للسامع والشاهد

آثاره فى وجه الخطيب ، واذا كان أدبا مدونا كان صوتا يتردد صداه من جوف الماضى البعيد ويصل الى أسماع الحاضر صوتا ضئيلا خافتا ولكنه مسموع مفهوم على أى حال . كما أن الزهرة تظهر تارة بالليل فتكون واضحة لاتخطئها العين المجردة . وتظهر تارة فى الصباح فلا ترى الا بالجهر .

وانما كانت الشمس تشبه علم الحساب لأنها تفيض على الكواكب الأخرى ضوءها كما أن علم الحساب يفيض على العلوم الأخرى ضوءه ويعين الباحث على دقة التفكير فيها . ولأن العين لاتقوى على التحديق فى الشمس . كما أن العدد فى ذاته أمر معنوى عام غير محدود ولا مجسم ؛ فلا تستطيع العين رؤيته .

ومع أن دانتى لم يكمل الا ثلاثة من كتب الوليمة الفكرية أو أحاديثها الأربعة عشرة ؛ ومع أننا قد حرمنا بذلك الحصول على خلاصة كاملة يوثق بها لعلوم العصور الوسطى ومعارفها صادرة عن ذلك الكاتب الذى يعد أكبر عبقرية ظهرت فى تلك العصور ؛ نقول مع هذا وذاك فان ماوصل الينا من أجزاء ناقصة من الوليمة الفكرية ، يتضمن أوضح بيان لروح الحياة الفكرية التى سادت فى العصور الوسطى ، وأجلى وصف لروح الفلسفة المدرسية ممتزجة بروح الفلسفة التصوفية التى ظهر أمرها فى تلك العصور .

وهذا كله يوضح لنا توضيحا ماذكره فيدرن Federn حيث يقول : « لم يكن هناك عصر من العصور يضارع العصور الوسطى التى عرف الناس فيها قليلا ؛ ولكنه فى الوقت نفسه كثير ؛ فقد عرف الناس فى تلك العصور كل شىء معرفة حقيقية ، وكانوا على استعداد لتعليل كل ظاهرة من الظواهر ، وكانت تعليلاتهم تدل فى كثير من الأحيان على مهارتهم وبراعتهم رغم أنها بقيت غير مؤيدة بالتجارب والاختبار . وقد قبلت عقولهم كل ماظهر أنه ممكن وكل ما أمكن التعبير عنه وتوضيحه بالألفاظ والعبارة . ولم يكن هناك ميل للتشكك ؛ بل ان ماظهر أنه غير ممكن الفهم كان صالحا للمعالجة والبحث ، فان لم يدرك له سر ، قبل على أنه احدى المعجزات » .



تأليف

الدكتور بول منرو
أستاذ تاريخ التربية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا

راجعه	ترجمه
حامد عبد القادر	صالح عبد العزيز

ملتزمة النشر والطبع
مكتبة النهضة المصرية
٩ شارع عدلي باشا – القاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

وبعد فأنا تقدم لقراء العربية فى مصر والشرق عامة ، وللمشتغلين بالتربية والتعليم خاصة القسم الثانى من كتاب «تاريخ التربية» للمربى الأمريكى الفاضل العلامة بول مترو .

وأن هذا الكتاب الذى نقلناه لأول مرة عن الانجليزية إلى العربية لهو أثر من آثار الحركة العلمية الترجمية النشيطة التى بدأتها وزارة المعارف فى عهد وزيرها الدكتور عبد الرازق السنهورى الذى كان له الفضل الأول فى أثارة هذه الحركة وتنشيطها ، وتأييدها بروحه الدائبة الوثابة ـ ومستشارها الفنى ثم وكيلها القدير الألمعى حضرة الأستاذ اسماعيل القبانى الذى رعى وما زال يرعى هذه الحركة ويوجهها بآرائه السديدة الرشيدة . ذلك أن هذا الكتاب هو واحد من الكتب العالمية النفيسة المؤلفة باللغات الأجنبية فى التربية والتعليم التى رأت الوزارة الانتفاع بها فى معاهد المعلمين ، والمعلمات ، فعهدت إلى رجالها الاخصائيين بترجمتها .

ومن حسن الطالع أن يصدر هذا الكتاب فى مستهل عهد التحرير ـ ذلك العهد الذى تبددت فيه ظلمات الاستبداد ، وبدت فيه تباشير الحرية مشرقة مضيئة . وأخذت البلاد تتبوأ مكانتها وتسترجع هيبتها بفضل جهود قادة جيشها الفتى وهمة رجالها الأحرار سدّد الله خطاهم وحقق آمال البلاد على أيديهم .

ولسنا مخلصين بل أننا جد واثقين إذا قلنا أن هذا السفر ليس كتابا فى تاريخ التربية فى العالم فى عصورها المختلفة فحسب ، ولكنه أيضا موسوعة

قيمة جامعة تقص علينا قصص الثقافة الانسانية فى شتى نواحيها العلمية ، والفنية، وتصف لنا العقلية الإنسانية فى نشأتها ونموها ، وتطورها ، وتصورها لنا تصويراً واضحاً دقيقاً مفصلا إلى حد كبير .

ولا يسعنا فى هذا المقام إلا أن نشيد بذكر القادة المخلصين من أعلام التربية والتعليم فى وزارة التربية والتعليم ، وعلى رأسها وزيرها العبقرى النابه الحريص على مصلحة العلم ـ الساهر على أنصاف المعلمين ، وإرشاد المتعلمين حضرة الاستاذ اسماعيل القبانى الذى له أكبر الأثر فى تطور نظم التربية والتعليم فى مصر ، والذى نفث فى التربية من روحه بعد أن كرس لها حياته والذى كان أول من نادى ببناء التربية على أسس ديمقراطية وجاهر بتربية أبناء الشعب فى وقت كان فيه هذا النداء يعتبر جريمة كبرى .

وانا ان ندعو القراء إلى قراءة الكتاب تتقدم إليهم فى الوقت نفسه بالرجاء أن يوازنوا موازنة دقيقة بريئة بين الأصل باللغة الانجليزية وبين هذه الترجمة التى تقدمها إليهم ـ وأنا جد واثقين أنهم بعد ذلك سيقدرون الجهود التى بذلناها فى ترجمة الكتاب ومراجعتها .

والله نسأل أن ينفع بهذا الكتاب ، وأن يسدد خطى العاملين فى سبيل نشر العلم وتثقيف المتعلمين .

المترجم — المراجع

صالح عبد العزيز — حامد عبد القادر

صدر بالقاهرة فى { ١٥ ربيع ثانى ١٣٧٢
أول يناير سنة ١٩٥٣

« الفهرس »

صفحة

صفحه

صفحة

صفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل السادس

ماذا كانت النهضة ؟

لقد أحدثت نهضة القرنين : الخامس عشر والسادس عشر فى الأساليب التربوية تغيرات جوهرية تشبه تلك التغيرات التى حدثت فى الحياة الفكرية : فإن فكرة التربية التى لم تجد فى هذه الحياة أهدافا أو ميولا قيمة سوى ما كان منها مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بالإعداد للحياة الأخرى ، والتى نظرت إلى التعليم بالمدارس على أنه لايعدو أن يكون نظاما تهذيبياً هو بمثابة تمهيد لنظام الحياة الأكبر ، والتى قصرت التعليم على مجرد تدريب العقل على تناول أنواع محدودة من النشاط ليست من أرقى أنواعه — هذه الفكرة لم تلبث أن انهزمت فى القرنين : الخامس عشر والسادس عشر أمام فكرة تربوية جديدة تختلف عنها اختلافا تاماً ، وهذه الوجهة التربوية الجديدة قد حوت بذور جميع التطورات التربوية الحديثة .

هذا ، وقد عارضت التربية الحديثة التربية القديمة فجعلت مادة التربية المناسبة تأويل الفلسفة الإغريقية تأويلا يختلف اختلافاً جوهرياً عما جرت عليه التربية القديمة ، ونبذت مباحث أرسطو الخاصة بما وراء الطبيعة ، وأحلت محلها مباحثه الخاصة بالطبيعة ، وفضلت أفلاطون على أرسطو . ثم أفسحت الطريق لدراسة آداب الرومان والإغريق على أساس أنها تعبر أصدق تعبير عن أسمى مايوجد فى الانسان والانسانية والطبيعة .

أما من حيث الطريقة فقد نبذت التربية الحديثة نبذاً تاما ذلك الاتجاه العقلى الذى ميز التربية القديمة التى كانت قد استمدت نتائج مأثورة ، ومن ثم جميع أنواع المعرفة من مبادىء فرضية محضة رغم أنها ربما كانت مقررة لدى السلطة الدينية أو معترفاً بها فى تقاليد الفلسفة المدرسية .

وأما من ناحية الشكل فإن التربية الحديثة قد أبت أن تتقيد باللاتينية الشكلية الجامدة بل البدائية التى كانت سائدة فى الكنيسة والمدرسة ، فلم ترض أن تتخذها أداة للتعبير عن مبادئها ، بل إنها قد تطلعت إلى ما فى الآداب القديمة من حرية وجمال وقوة تعبير .

وقد نشأت الفكرة التربوية الحديثة عن انقلاب إجتماعى بعيد الغور كانت أسبابه متعددة بعيدة المدى : فإن النظم التربوية التى قامت على أسس منطقيه كاملة ، وكانت لها الغلبة فى القرون الوسطى — سواء بالنسبة إلى الراهب أو القسيس أو الزعيم المدنى — لم تكن بسبب كمالها هذا مستقرة : أى إن بلوغ هذه النظم درجة الكمال لم يكن ليسمح لها بالتغير أو التقدم ، ولم تدخل الفرد فى حسابها . فعلى الرغم من أن الحياة فى الأديرة قد راعت نظام التهذيب الخلقى فإنها لم تيسر لقوة الفرد حين تنمو سبيل التمرن المطرد التقدم على تناول شئون الحياة ، لأن الراهب كان بمعزل عن العالم ، ومن ثم نشأ الميل إلى التخلص من المثل العليا وكان عجز مثل تلك النماذج الخلقية عن مواجهة مطالب الحياة السائرة فى طريق التطور .

كما أن نظام الفروسية الذى بلغ درجة الكمال لم يسمح للفرد العادى باحتلال مكان يستطيع احتمال البقاء فيه مدة طويلة . كما لم يكن هذا النظام بحيث يمكن أن يكون موضع رضا ولو إلى حين ، إذ أنه لم يسمح للطبقات الراقية بإمكان تقدمهم ، ولم يفرض عليهم أى نوع من أنواع الواجبات . وكانت الفلسفة المدرسية قد وضعت منهجاً فكرياً مفصلا كان من شأنه

تكبيل العقل ، رغم أنه قد شع من ثنايا مادة الدراسة التى قررتها بصيص من الحرية ، وسرعان ما برهن هذا البصيص مضافاً إليه المقدرة العقلية الناشئة عن النشاط الفكرى على أنه أداة فعالة لانهيار هذه الفلسفة :

وقد آل أمر هذه النظم الفكرية ـ التى بذل فى سبيل تأسيسها من الجهد ما يبذل فى بناء القصور التى نسكنها ـ إلى أن تكون أشبه شيء بالسجون . وحينما أتم البناؤون البناء أخذ أصحابه الذين بنى لهم يهدمونه رأساً على عقب لأنهم رأوه رمزاً لاستبعادهم .

ومع ذلك فعلى أنقاض هذا البناء المتهدم وضع رجال الجيل التالى أسس بناء الحياة الفكرية الجديدة .

ولقد شاهدت حركة الحروب الصليبية عند انتهائها فى القرن الرابع عشر القضاء على سعادة الناس الذين كانوا يعيشون فى ظل نظام التفكير المدرسى الجامد وتحت رقابة النظام الكنسى الكاملة .

وقد أذكت الجامعات التحمس للحياة الفكرية ، كما أتاحت المدن النامية الغاصة بصناعاتها وتجاراتها الفرصة لتطور المصالح الاقتصادية الضرورية فى الحياة الحديثة ، وذلك لتكديس الأموال والقوى التى كانت فيما بعد سبباً فى أن يوجد فى شمال إيطاليا على الأقل نظام حكومات المدن من النوع القديم الذى كان فى بلاد الإغريق .

وكان لاختراع البارود أثره فى أن جعل فى إمكان الرجل العادى أن يتحدى السلطة التى تعتمد على الشجاعة المادية . أما اختراع الطباعة فقد كشف عن كنوز الإغريق والرومان الفكرية والعملية ، وجعلها فى متناول من يبحثون عن النور والحق .

وهكذا انتهى الأمر إلى أن تحطمت وحدة التفكير فى العصور الوسطى

تلك الوحدة التى يدل تاريخ العصر على أنه كان يقابلها وحدة فى الحياة .
ولقد تفرعت هذه الوحدة الفكرية الى أوجه من النشاط وعدد عظيم من الاتجاهات التى تمتاز بها الحياة الحديثة ، وفقد الفكر طبيعته الموحدة أو الجمعية ، ولم تعد التربية تهدف الى صب الفرد فى قالب محكم من التفكير والعمل يفقده شخصيته التى لم تكن لتجد متنفساً للتعبير عنها سوى خلال الجماعة المنظمة ، وحل محل ذلك نمو الفردية التى اتخذت أشكالا متغايرة أشد التغاير . تلك الفردية التى امتاز بها الشطر الأول من حركة النهضة والتى تجعل من الصعب علينا أن نعبر عن خواص تلك المرحلة من الناحية الفكرية والتربوية فى ألفاظ غير الميزات الفردية . وظلت هذه الفردية المتطرفة هى الصبغة الغالبة فى المراحل الأولى من حركة النهضة فقط ، ثم سرعان ما تبلورت وتحولت إلى حركات من الناحية الاجتماعية ، وإلى أنماط من المدارس من الناحية التربوية .

ورغم أن عصر النهضة كان يعج بألوان النشاط المختلفة فإنه يمكن تلخيصها فى ثلاث نزعات عامة تمثل الاهتمام بثلاث نواح كانت مجهولة تقريباً آخر العصور الوسطى ، وقد فتحت أمام الطالب ثلاثة من ميادين الحيـــاة أو مظاهرها كانت مجهولة تقريباً قروناً عديدة .

أما الأول :

من هذه العوالم الجديدة فهو عالم حيـاة الماضى الحقيقية . حياة قدماء الإغريق والرومان الذين كانت تربطهم بالحياة مصالح بلغت غاية التنوع . ولهذا كانت معرفتهم بالحياة وبإمكانياتها أوسع من معرفة أولئك الذين عاشوا فى العصور الوسطى . وهذا الإتجاه سجلته العصور القديمة فى آدابهـا وفنونها التى فاقت كل ما ظهر فيما بين العصور القديمة والعصور الحديثة من أدب أو فن .

وأما العالم الثانى: —

فهو العالم الشخصى. عالم الانفعالات ولذة الحياة وملذات التأمل وصور الاستمتاع بهذه الحياة، وتذوق الجمال، والاهتمام بالتأمل الباطنى، وإدراك حقائق النفس البشرية، وتحليلها من الناحية الجمالية والإنسانية أكثر من الناحية الفلسفية والدينية. والوسيلة إلى إدراك مثل هذا العالم هى المشاركة العقلية البالغة أقصى درجات الكمال فى كل مناحى النشاط الحيوى التى تحيط بالفرد. وهدف مثل هذه الدراسة هو التثقيف الذاتى، والنمو الشخصى ونتيجتها هى إجادة الفن والأدب. ولقد كانت العصور الوسطى على جهل تام بهذا العالم الثانى.

وأما العالم الثالث: —

فهو عالم الطبيعة التى لم تكن غير معروفة للقرون الوسطى فحسب. بل كان ينظر إليها على أنها جديرة بأن تهمل وعلى أنها شائنة بتأثيرها فى الإنسان.

وقد أدى أول هذه الاستكشافات العالمية العظيمة إلى زيادة التوسع والتعمق فى دراسة الآداب اللاتينية والإغريقية، والتفرغ لدراسة آداب اللغتين القديمتين، والبحث عن المخطوطات الباقية من هذه الآداب. وكان لهذا التحمس الفضل فى إخراج الأغلبية الكبرى مما نملكه اليوم من آداب هاتين اللغتين. والرغبة الشديدة فى جمع هذه المخطوطات، وزيادة عدد نسخها. ثم تعميم نشرها بعد اكتشاف فن الطباعة.

ويجب علينا ألا نخلط بين أسباب النهضة وبين وسائلها وأهدافها: فإن بعث الآداب القديمة لم يكن السبب فيها، إذ أن أسبابها كما رأينا أبعد غوراً وأقدم عهداً من هذا، فإنها ترجع إلى حركة التاريخ وتقدم الفكر معا. كما أن هذا البعث لم يكن هدفا لها حتى عند زعمائها القلائل المعروفين أمثال

بترارك Petrarck الذين كان يملؤهم تحمس غير عادى لإحياء مؤلفات القدماء. وفى حقيقة الأمر لم يكن إحياء هذه الكتب سوى وسيلة لتلك الثقافة الجديدة والتقدم فى المعرفة ولاتساع آفاق الفكر وميدان التجربة الذى جعل هؤلاء الرجال من السابقين الأولين فى زعامة هذه الحركة . ونجد أساس هذه الاتجاهات الثلاث الحديثة التى سبق ذكرها فى الآداب القديمة التى بعثت . وبتأثير هذه الآداب نشأت تلك الاتجاهات بادىء بدء .

وإلى هذه الاتجاهات تعزى أصول الأفكار التربوية التى سادت خلال القرون التالية . وفى بادىء الأمر قامت ضد الفلسفة الإرستطالية المدرسية الشكلية فلسفة أفلاطونية حديثة مخالفة كل المخالفة لكل مظهر من مظاهر التفكير التى قبلها الناس حينئذ . وظهرت هذه الفلسفة فى أجلى مظاهرها فى المراحل الأولى من عصر النهضة، وقد جعلت مبدأ حركتها المذهب الأفلاطونى المتطرف الذى انتهى إليه الفكر الإغريقى فى آخر مراحل تطوره : فأعلنت عن نفسها بالقول بمبدأ فردى متطرف هو الذى وضع الأساس الفلسفى للمثل الأعلى المعروف بالتثقيف الذاتى Self Cultu والنمو الشخصى Self-Development . وكذلك بمحاولة الوصول إلى تربية مركزها النفس ليس غير . وبإحلال مبدأ خلود الإنسان أو المجموعة البشرية أو القول بأن التطلع إلى الحياة فى عالم العقول بحسنه حضورها ـ محل فكرة السماء أو الجنة فى التعاليم الدينية .

ووفقا لهذه النظرة إلى الحياة تتوقف كل معرفة للعالم ، بل المعرفة بالله على معرفة الإنسان لنفسه تلك المعرفة التى يمكن الوصول إليها بالتأمل . ودراسة الإنسان لنفسه وتحليل ذاته كما أن الجنة التى يفكر فيها العقل ليست إلا من مبتكراته الخاصة .

وكانت هناك ناحية ثانية من نواحى الإحياء الأدبى : تلك هى بعث

فلسفة أرسطو أشد نقاء وخالية من كثير من الرونق الشرقى الذى أضفاه عليها الشراح من فلاسفة العرب : فلسفة تجلت فى مبادئه الطبيعية . أكثر مما تجلت فى ذلك الجزء من فلسفته الخاصة بما وراء الطبيعة الذى عنى به الفلاسفة المدرسيون . وكان اتباع فلسفة أرسطو هذه وسيلة للرجوع الى رأى فلاسفة الإغريق القدامى الذين كانوا يهتمون بالنظر فى العالم الطبيعى أكثر من إهتمامهم بالبحث فى الإنسان أو نظرية المعرفة للسعى فى طلب المعرفة الخاصة بالعالم الواقعى الذى عنى به العلم الحديث ، كما كان سبباً فى التقدم نحو ذلك .

وتوجد ناحية ثالثة من نواحى هذا الاحياء الأدبى جعلت مركزها الأدب اللاتينى بوجه خاص باعتباره مناهضاً الأدب المدرسى لضعف أسلوبه . ولما كان مزاج النهضة يعنى بالفردية بوجه خاص ، ويميل الى الحقيقة المادية ، ومن ثم إلى الناحية الجمالية ـ فقد نبذ المدركات الكلية المعنوية وبحث عما هو مادى واقعى يجتذب القلب ويثير الخيال ، وان لم يكن إلا جمال الأسلوب الأدبى وحده . ومع أن هذه النزعات الثلاث كانت ظاهرة منذ بداية النهضة ، ومع أن هذا التحليل للاتجاهات الفكرية لم تمثله مدارس فكرية معيّنة ـ فإن النزعة الأفلاطونية والفردية كانت من مميزات القرن الرابع عشر ، والجزء الأول من القرن الخامس عشر . ولم تظهر النزعة الأرسطوطالية الاستقرائية ، والنزعة العلمية بشكل واضح الا فى القرن السابع عشر . هذا فى حين أن الاتجاه الأدبى الشيشرونى كان هو المسيطر على عالم الأدب فيما بين هذين القرنين .

لقد تحدثنا على كل هذا على أنه نتيجة للكشف عن العالم الأول من عوالم النهضة « عالم القدامى » وفى الحقيقة أن ماذكرناه على أنه من نتائج احياء المؤلفات العلمية التى وضعها أرسطو وفلاسفة اليونان الأولون لم يك سوى

جانب واحد من جوانب الفكر اليوناني، ولكنه مع ذلك أدى إلى الكشف عن عالم الطبيعة . وبتطبيق عقائد الإغريق وطرائقهم استطاع رجال عصر النهضة ملاحظة المظاهر الطبيعية وإجراء التجارب عليها بطريق مباشر . ومن ثم استطاعوا الكشف عن مجاهل الأرض بطريق البر والبحر والوصول إلى المخترعات الفلكية التي قدر لها أن تكون أساساً للبحث العلمي الحديث . وعلى ذلك نرى أن هذا المظهر من مظاهر التفكير في عصر النهضة قد أدى في حينه الى تعديل في جميع مظاهر الفكر ، وارتبط مباشرة بمباحث « بيكون » و « ديكارت » في القرن السابع عشر . وبالأبحاث الطبيعية والبيولوجية التي امتاز بها العلم الحديث .

هذا وان الربط بين العالمين اللذين كشفت عنهما النهضة : أي عالم الحياة في دنيا القدماء كما صورته آداب الإغريق والرومان ، وعالم الفردية الذي كشف عنه التحليل الباطني للحياة الوجدانية ـ قد أدى الى انتاج الفن والأدب من شعر ومسرحيات وروايات قصصية ، وإلى الاهتمام بالبواعث الجديدة التي يبرزها التاريخ والحياة المعاصرة ، ومن ثم إلى وضع العلوم التاريخية والاجتماعية . ومع أن هذا التطور بدأ في أول أمره كما لو كان نتيجة للميل الديني الذي كان يشغل الناس من قبل ، فإنه قد أخذ في القرن السادس عشر يصطبغ مرة ثانية بصبغة دينية بارزة مستمدة من الفلسفية الإنسانية أكثر من الفلسفة المدرسية .

ومع أن هذه التغييرات قد أثرت في وضع نظريات التربية وفي اتجاهاتها العملية ، ولها تأثير فعلي في صوغ جميع المعاني الجديدة للتربية ـ فإن معالجتها وعرض مدلولها عرضاً كاملا يرتبطان بتاريخ العقل الانساني والمجتمع البشري أكثر من ارتباطهما بذلك الميدان الضيق ميدان تاريخ التربية . وعلى الرغم

من ذلك فإن عرضاً تاريخياً موجزاً لتطور النهضة أمر مرغوب فيه على أنه الأساس لجميع البحوث المتصلة باتجاهات النهضة التربوية المحضة ، إذ لم توجد قط حركة تاريخية كبيرة أخرى غير النهضة كانت ذات طابع تربوى بارز الى هذا الحد .

على أن الانتقال من الثقافة القديمة إلى الثقافة الحديثة لم يكن أمراً فجائياً ، بل ان ظهور الروح الجديدة وتحديدها جاء على سبيل التدرج ، فإن غلبة هذه الروح لم تكن سبباً فى اختفاء الروح القديمة ، فقد ظلت طرق التفكير والمبادىء والمثل العليا القديمة حية عدة قرون تعمل عملها لا فى الاتجاهات التربوية فحسب بل فيما هو أوسع منها نطاقاً ، مما يشمل مظاهر النشاط الفكرى والروحى الانسانى أيضا . وإنها فى الواقع قد بقيت حتى يومنا هذا ، بيد أن الفكرة التى سيطرت على الأذهان . وجعلت لهذا العصر ميزة خاصة ، سرعان ما أيقظتها المعرفة أو الثقافة الجديدة . ولكى نقف على حقيقة هذه الفكرة لابد من دراسة تطور حركة النهضة .

النهضة فى إيطاليا :

لقد تركزت النهضة فى إيطاليا كما تركزت فيها الحياة الدينية والسياسية والفكرية ، وقد استمرت هذه الحركة من النصف الثانى من القرن الرابع عشر الى نهاية الخامس عشر . وقد ذكرنا فيما سبق أسباب هذه الحركة التى تتبين فى تأثير الجامعات ، وقوة النشاط الفكرى فى القرن الثالث عشر . واننا نجد فى « دانتى » — (١٢٦٤ الى ١٣٢١) — حلقة الاتصال الشخصية . وقد وصفنا فيما مضى روحه الذى كان مزيجاً من روح القرون الوسطى وروح العصر الحديث . ولكن الرجل الذى أحرز لقب « أول رجل

حديث ، هو « بترارك » (١٣٠٤ - ١٣٧٤) فهو الذى أعرض عن العصور الوسطى اعراضاً تاما ، ووقف جهوده على دراسة الآداب القديمة ، وعلى محاكاة روح تلك الآداب فى انتاجه الأدبى متخذاً من اللاتينية القديمة ولغة بلاده القومية وسيلة للتعبير عن أفكاره بحرارة حملت كثيراً من زعماء الفكر فى ايطاليا على الالتفات حوله . كان بترارك أول من اتخذ «شيشرون» أستاذاً له ، وكان ينظر إليه والى أقرانه على أنهم شخصيات حية ، وهذا هو السر فى أن شطراً كبيراً من خطاباته التى تعتبر أول تعبير عن الروح الجديدة - كان فى صورة خطابات خيالية مع هؤلاء الكتاب القدماء . وقد حاول بكل ما لديه من قوة وحماسة أن يدمج روحه فى أرواح هؤلاء الكتاب ، حتى أصبحت روحهم على مر الزمن هى روح النهضة بطريق التبادل . ولقد قال بترارك نفسه : « إنه يقف بين عالمين أو عهدين » اذ أنه أول من رجع بنظره إلى عهد «أغسطين» مقدراً ما فقدته الانسانية ، وأول من أبان الطريق لاسترداده .

هذا ، ولم يكن الناس فى القرون الأخيرة من العصور الوسطى على جهل تام بالمؤلفات الأدبية الكلاسيكية اللاتينية ، اذ أن نسخا مخطوطة من تلك المؤلفات كانت موجودة حين ذاك ، وكان أدب « فرجيل » Vergil على الأقل معروفا لهم معرفة تامة ، ولكن رجال تلك العصور قلما تذوقوا جمالها على أنها آداب ، وقلما كان لديهم عطف على ماشاع فى العصور القديمة من ميول ، وقلما اتسعت صدورهم لدراستها ، ونبذ الجدل المؤسس على منطق أرسطو ، واهمال دراسة جمل « بطرس اللمباردى » وأدب الآباء القديسين ، والأدب المدرسى بوجه عام . لقد جاهد « بترارك » بكل ما لديه من قوة ضد الآراء التربوية التى عاصرته ، ضد آراء المدرسيين والأرسطوطاليين ، وقد استطاع بما لديه من عبقرية تؤهله للزعامة ومقدرة

على إيقاظ روح التحمس أن يوجد رغبة عامة فى دراسة الآداب الكلاسيكية بدلا من تلك الدراسات التى سارت على نهجها الطلاب ومعاهد التعليم والكنيسة ورجالها . ولم يكن « بترارك » فريداً فى هذا الميدان ، ونحن نهتم به هنا باعتباره ممثلا لحركة جديدة لا غير ، بيد أنه يشغل مكانا فى تاريخ التربية باعتباره أول ممثل عظيم لنمط جديد من الحياة الفكرية . ومن الصعب أن تتحقق من أهمية هذا العمل الآن لأنه لا يمكننا أن نعرف بسهولة أحسن ما تم من عمل أو تفكير دون الرجوع إلى المصادر القديمة .

وقد كان « بترارك » يكتب بلغته القومية التى استخدمها وسيلة التعبير فى وقت لم يكن فيه أدب قومى يذكر ، وحين حلت مشاغل القرون الوسطى الدينية والكنسية الضيقة النطاق محل المشاغل والميول الإنسانية التى كشفت عنها فى عصر النهضة آداب الإغريق واليونان .

مؤلفات بترارك :

لم تكن قيمة مؤلفات « بترارك » ومعاصريه مقصورة على الناحية السلبية ناحية الاحتجاج على ما ساد فى العصور الوسطى من أساليب فكرية وتقاليد عملية محكمة الوضع مكبلة بالقيود والأغلال ، ولكنها امتازت إلى جانب ذلك بميزة إيجابية تجلت فى توجيه الاهتمام إلى قيمة الفرص المختلفة التى تهيئها الحياة للفرد لينمى نفسه بتناول التجارب المتنوعة ، وممارسة أوجه النشاط التى كانت قد حرمتها تحريماً تاما روح الزهد والحرمان التى ميزت العصور الوسطى . وتعتبر مؤلفاته الأولى من نوعها فى العصور الحديثة ؛ إذ أنها أماطت اللثام عن النفس البشرية الزاخرة بالعواطف المليئة بالآمال والآلام ، وطلعت على الملأ لأول مرة بتلك النغمة الداعية إلى تحليل النفس البشرية . وهى النغمة التى أصبحت من خواص الأدب والفكر الحديث .

وكان من مظاهر الحركة الجديدة أن طرحت فكرة كانت لها السيطرة في العصور الوسطى تلك هي فكرة الحياة الأخرى ، وحل محلها فكرة خلود هذا العالم التي أثارت نزعة نحو إحياء العقائد الوثنية القديمة ، وهي نزعة صارت فيما بعد من مميزات النهضة الإيطالية . وإذا نظرنا إلى التربية بمعناها الضيق لا نستطيع أن نقول إن « بترارك » خلف لنا مؤلفات في التربية . وأهم مؤلفاته هذه هي أشعاره Sonnets التي نظمها بلغته القومية ، والتي تمتاز بالتحليل العاطفي العميق الذي يكسبها مكانة هامة في تاريخ الأدب الحديث . وله كتاب في تاريخ القدماء يرى فيه القارىء الإغريق والرومان القدامى وقد نبضت في عروقهم الحياة . ثم خطاباته الكثيرة التي تطل من بين سطورها روح النهضة الفنية . وليس موضوع هذه المؤلفات هو الذي يجعل لبترارك مكانه في تاريخ التربية ، وإنما هو إدراكه لمعنى الحياة إدراكا جديداً وصبغه روح التربية وموضوعها بصبغة جديدة . على أن هذه الميزة الثانية التي امتاز بها بترارك كانت ذات أثر يتجاوز الأثر الفردي : فإن النهضة في إيطاليا ظلت خلال تقدمها كما كانت في بدايتها مصطبغة بالصبغة الفردية تغلب عليها النزعة الشخصية ، إذ كانت تهدف إلى إنماء الفرد وتثقيفه . ولم تعن إلا قليلا بتقدم المجتمع على وجه العموم ، ولم تحاول أن تقوم أخلاق الناس في ذلك الوقت ، ولا أن تقضي على الشكليات التي شملت الحياة الدينية ، ولا أن توسع تلك الدائرة الضيقة التي كانت تحيط بالحياة السياسية والاجتماعية حينئذ .

ولقد كان «بترارك» طالبا مجداً لا يعرف الملل ، كما كان عالما له مقدرة عظيمة على اجتذاب غيره من العلماء والتأثير في نفوسهم . ومع أنه كان لبترارك كثير من الأعوان والخلفاء ، فإن فضل إحياء الأدب اللاتيني يرجع إليه مباشرة .

أعوان بترارك :

لقد كان «بوكاشيو» (١٣١٣ - ١٣٧٥) من بين أعوان بترارك أبرزهم في الأدب ، وكان «بارزيزا» (١٣٧٠ - ١٤٣١) أبرزهم في البحث العلمي وهذان مع بترارك تزعموا حركة إحياء المخطوطات الأدبية القديمة ، ومضاعفة عدد هذه المخطوطات، وتأسيس المكتبات. ولم يكن لبترارك وحده إلا قليل من الأثر في مظهر باق من مظاهر النهضة التربوية ، ذلك هو إحياء اللغة اليونانية القديمة . ولم يكن للإيطاليين أي إهتمام باللغة العبرية ، ولكن إليهم يرجع الفضـــل في إحياء اللغة الإغريقية ؛ فقد قل حتى بين اليونان البيزنطيين سكان الجهات الشرقية من كانوا يعرفون الإغريقية القديمة . ومع أن عدداً كبيراً من الرحالة ومن الطلبة احتكوا بالمعاصرين اليونانيين ومع أن نفراً قليلا من البيزنطيين ادعوا الإشتغال بتدريس اللغة الإغريقية في إيطاليا - فإن أول مدرس حقيقي للغة اليونانية القديمة ظهر في العالم الغربي خلال عدة قرون هو «عمانوئيل كريسولدراس» (توفى سنة ١٤١٥ م) الذي ألقى محاضراته في جامعة فلورنسا ثم في بعض المدن الإيطالية الأخرى (من سنة ١٣٩٧ إلى سنة ١٤٠٠) وهرع إليه عدد كبير ليتلقوا العلم على يديه ، وحذا حذوه عدد كبير من مدرسي اليونانية وكانت تجلب إليه المخطوطات اليونانية في أعداد كبيرة . ولقد كتبت القواعد اليونانية للطلبة اللاتينيين ، وبعد قليل من الزمن أصبح عند أمم الغرب لغة جديدة لها أدب بأكمله أغنى وأعظم بكثير مما كان لديهم سواء من الأدب اللاتيني القديم أو الأدب اللاتيني الذي انتشر في عهد الآباء ، أو الأدب الروماني الذي ظهر في العصور الوسطى ، أو الأدب القومي الذي كان في دور النشوء أيام «بترارك» .

وحين بدأت حركة النهضة تتحرك شمالا عبر الألب بعد أن بلغت أوجها في إيطاليا كانت اللغتان : اللاتينية والإغريقية قد تم بعثهما ، وكشف عن

دفائن الجزء الأعظم من آدابهما . وتأسست دور الكتب ، واستقرت الروح الجديدة ، كما قامت المطبوعات الحديثة على دعائم ثابتة .

ما أصاب حركة النهضة من تعديل فى شمال أوربا :

لقد أصاب حركة النهضة بعض التعديل فى أواخر مراحلها : أى فيما بين النصف الأخير من القرن الخامس عشر والجزء الأكبر من القرن السادس عشر ، وكان تعديلها من ناحيتين : ففى ذلك الوقت كانت الحركة قد قطعت شوطها فى إيطاليا وأخذت تتدهور وتعنى بالشكليات إلى درجة لا تفوق كثيراً ما كانت عليه فى عهدها القديم . ثم إن الحركة بعد أن انتقلت إلى شمالى جبال الألب ـ رحب بها الفرنسيون ، وبلغت أوج نشاطها على أيدى التيوتينيين . أما فى الجنوب فنجد أن تعاليمها الجديدة قد فقدت اهتمامها الشامل بالطبيعة وبالحياة ، كما أنها قد فقدت قوة اعتقادها بالنمو الذاتى ، وركزت اهتمامها فى مجرد الدراسة الشكلية للأدب حتى تدهورت ناحية التربية وتحولت إلى النمط المعروف بالشيشرونية الذى سنذكره فيما بعد . وبانتقال الحركة إلى الشمال ــ كان تغيرها أوضح وذلك حين اتجهت اتجاهين : أحدهما يميل إلى الضيق والآخر يميل إلى التوسع . وكانت حركة النهضة فى الجنوب فى بادىء أمرها تعلق أهمية كبرى على الفردية . وقد قدر العلم الحديث حق قدره على أساس أنه وسيلة للتثقيف الذاتى وبسبب ذلك اكتسب الرأى الفردى حريته ، وأتيحت للملكة الحكم الشخصى الفرصة للتمرين والتدريب .

وقد تركزت النهضة الإيطالية فى إحياء الآداب الإغريقية والرومانية القديمة واتخذتها وسيلة لتحقيق تلك الأهداف : فإليها يرجع الفضل فى الاهتمام بشخصية

الفرد ولكن أمم الشمال قد فقدت ذلك ولم ينم فيما بينها العنصر الجمالى من عناصر النهضة إلا نمواً نسبياً قليلا حتى فيما يختص بالناحية الأزبية . ولم تهتم هذا الاهتمام البعيد المدى بالحياة فى مناحيها المختلفة ولا بإمكانياتها ، ولا بما تتيحه من فرص للتطور الفردى والتهذيب والتثقيف الشخصى ، ولم تعن بباهج الحياة ومطالبها المشروعة التى تتجاوز مطالبها العملية : أى الدينية والاجتماعية . كما أنها لم تعن إلا قليلا بعالم الطبيعة والحياة فى الماضى ، كما كانت عليه الحركة فى أوائل مراحلها .

« وأرزمس » الذى يمثل الحركة فى مرحلتها الأخيرة كما يمثلها « بترارك » إبان نشأتها لم تكن لديه تلك النزعات . ونظراً لأن الاهتمام الفلسفى والجمالى والمعمارى الذى ميز الحركة فى أول أمرها كان فى الغالب تعبيراً عن الثقافة الشخصية ، كما كان وسيلة للنمو الشخصى ـ فإننا لا نجد فى أواخر الحركة إلا قليلا من العناية بهذه النواحى . ورغم أن الحركة فى الشمال كانت أضيق نطاقا فى ناحية النمو الذاتى فقد كانت أوسع مجالا إلى أقصى حد فى ناحية أخرى . إذ نشأ عنها الإصـــلاح والتقدم الاجتماعى ، وكانت الحركة ارستقراطية النزعة فى الجنوب بينما كانت ديمقراطية فى الشمال حتى أواخر القرن السادس عشر ، وكان المتقدمون من زعماء الحركة مصلحين اجتماعيين ودينيين ، وبذلك اندمجت فيهم حركة النهضة بحركة الإصلاح الدينى : فإرزمس مثلا كان طوال حياته وفى جميع مناقشاته ، وفيما اختار للنشر والترجمة من المؤلفات الأدبية الكلاسيكية يهدف إلى غرض واحد هو محو الجهل العام وإزالة مساوىء الكنيسة والدولة البارزة ، واحتقار الأنانية والجشع ونفاق كل أولئك الذين كانوا يستغلون وظائفهم فى الحكومة أو الجامعات أو الكنيسة لافتراس من عهد إليهم برعايتهم من الناس متذرعين بانغماسهم فى الجهل والاعتقادات الخرافية .

وإليك مثلا آخر لهذه النزعة التيوتونية . هو « يعقوب ومفلنج » المربى الانسانى العظيم فى ألمانيا الكاثوليكية ، الذى كان يتساءل : ما فائدة الكتب فى هذا العالم ؟ أو ما فائدة هذه الأبحاث العميقة إذا كانت مقصورة على الاعلان عن عظمة مؤلفيها الكاذبة ، ولم تعمل ولا يمكن أن تعمل على تقدم الانسانية ؟ إن مثل هـذه التعاليم الجدباء التافهة الضارة الصادرة عن الكبرياء وحب الذات تعمل على إظلام الذهن وعلى تقوية الشهوات الضارة والنوايا السيئة . وإذا كانت هذه الاتجاهات تسيطر على ذهن المؤلف فإن أبحاثه لا يمكن أن تكون ذات أثر حسن . وكانت جميع مؤلفات « ومفلنج » تقوم على مبدأ أساسى هو : « أن كل إصلاح اجتماعى أو دينى أو قومى أو عائلى لابد أن يقوم على دعامة من تربيـة الصغار تربيـة صالحة » وكذلك كان اتجاه معظم زعماء النزعة الانسانية فى شمال أوربا . وكان الجهل سبب هذه الشرور جميعها ، ولذلك كانت النهضة فى الشمال مصبوغة بصبغة تربوية بارزة من الناحية الاجتماعية رغم أنها ضيقت أو حددت من العناصر التى لها شأن فى تكوين شخصيـة الفرد . وقد أدت نواحى الاهتمام الواسعة التى ميزت الفترة الأولى من حركة النهضة إلى حرية فى الرأى وحرية فى العمل وكانت غريبة تماما بالنسبة إلى الألمان وتدينهم . وفى الشمال أدى عمل المفكرين إلى الاهتمام بناحية النهضة العلمية الحديثة والأخلاقية وبالتعاليم الدينية وبالاندماج فى حركة الإصلاح الدينى . وسواء أكان هذا ضروريا أو لم يكن فقد كانت النتيجة الحتمية أن ضاق المثل التربوى الأعلى وخضع الفرد فى إصدار أحكامه الخاصة وتنمية قواه الشخصية لتقاليد مستمدة من الدين أكثر من العقل ، وحرم السواد الأعظم من الناس الانتفاع بالعناصر الهامة التى انطوى عليها المثل التربوى الأعلى الذى وضع فى بداية عصر النهضة على أنه لا يمكن القول بأن هـــذا صحيح بالنسبة لجميع زعماء الحركة

« فارزمس » مثلا قضى حياته محارباً مساوىء الكنيسة والحكومة التى كان عمادها الجهل وحب الذات ، ولم يقتصر على ذلك بل إنه حارب نزعة التضييق التى بدت فى التعاليم الجديدة سواء فى الأدب والتربية والدين أو فى الاهتمام بمظاهر الطبيعة وتوجيه التعليم نحو نواحى الحياة العملية فى نطاقها الواسع .
وعلى ذلك فالنزعة العلمية التى ميزت النهضة تميزاً أساسياً سادت فى مجال واسع فى قرن النهضة الأول فى الشمال . ولكن نجد بعد عصر « ارزمس » أن معظم روح نقد السلطات والتسامح فى قبول الرأى الشخصى وروح النظر والبحث فى آراء القدامى وفى مدى تقبل العقل للعقائد والتقاليد ، وروح الاهتمام بأساليب الطبيعة ــ كل هــــذه الأشياء قد زالت وحل محلها شكلية عقلية قلما زادت فى مرونتها عما كان سائداً فى القرون الوسطى . وفى الوقت الذى تم فيه استقرار الشكلية كان عصر النهضة قد وصل إلى نهايته المحددة عادة .

أما فى ميادين التربية والتعليم فنجد أن روح الفلسفة المدرسية القديمة لم تكد تخلى السبيل للروح الحديثة ، إلا وقد حل محلها هذه الشكلية الجديدة بصورة لا تكاد تزيد فى مرونتها وتسامحها على الشكلية القديمة ، والفرق الواضح بين الاثنتين هو أن الشكلية التربوية كان عمادها فى الفترة الأخيرة الدراسات الأدبية واللغوية بدلا من الدراسات المنطقية والجدلية .

المدلول التربوى للنهضة :

أولا : احياء فكرة أو مدلول « التربية الحرة »

لم تكن حركة التفرغ لدراسة الآداب القديمة من المظاهر الرئيسية لروح النهضة فحسب . ولكن هذه الآداب حققت أيضاً الوسيلة الأساسية لتطور الحياة الحديثة ، على أن الأطماع الجديدة التى هدفت إلى بناء الشخصية الخلقية فى ناحيتها الفكرية والوجدانية لم تجد إلا أساساً بسيطاً تركزت عليه فى

الماضى القريب ، كما أنها لم تجد سوى تشجيع قليل فى الحاضر . ولكن حياة الأقدمين التى قد تمثلت فى آدابهم قد حققت الأمرين معا ولم تكن النهضة حركة محاولة مباشرة لإعادة بناء أفكار القدامى وطرق معيشتهم ، ولكنها كانت حركة تقليد فى كثير من مظاهرها ؛ ذلك لأن بعض مظاهر الحياة كانت قد استقرت وتم تشكيلها على أيدى القدماء بحيث لا يمكن تغييرها أو تحسينها ، وبعضها قد استعصى تغييرها تغييراً مقبولا بحيث يلائم مقتضيات القرنين : الرابع عشر والخامس عشر ، فإن قلة تجارب الرجال فى ذلك العصر وضيق أفقهم العقلى لم يسمحا لهم بهذا التغيير ، وكان أهم مظاهر هذا الإحياء هو استرجاع فكرة التربية الحرة كما فهمها اليونانيون وكما نقلها إلى الرومان « شيشرون » و « كونتليان » و « تاكتس » وغيرهم .

وكانت النهضة من الناحية التربوية على ما يظهر يقصد منها فى الغالب مجرد التفرغ لدراسة الآداب القديمة وللدراسات اللغوية اللازمة للاستعداد للحياة .. على أن هذا ليس هو لب الموضوع فى مراحل النهضة الأولى على الأقل ؛ إذ أن الهدف الأكبر كان الاستمتاع بحياة جديدة وما يتبع ذلك من تربية حديثة تخالف التربية القديمة ونظام يغاير ذلك النظام الشكلى الجامد المحدود الذى وضعته الفلسفة المدرسية . ولقد أعلنت هذه المثالية عن نفسها فى التربية الحرة كما رسمها القدامى مع شىء من الاختلاف . فالنزعة الجديدة اتجهت فى تطبيقها المباشر نحو الفردية أكثر من أن تبرز ما تضمنته من اتجاهات اجتماعية .

لقد كثر فى كل من عصرى النهضة : القديم والحديث تأليف الرسائل وتحرير المقالات فى التربية . وتلك المؤلفات التى ظهرت فى العصر الأول لم تعمل على إحياء فكرة التربية الحرة فحسب، ولكنها عرفت التربية بالتعاريف نفسها التى عرفها بها أفلاطون وأرسطو وكونتليان : فقد صور هؤلاء الغرض

من التربية دائماً على أنه إعداد المواطن الكامل الذى يتمكن من الاشتراك فى مظاهر النشاط الاجتماعى، والاشتراك فى نشاط المؤسسات الاجتماعية البارزة. ومع أن هذا الهدف التربوى تظهر فيه الناحية الفردية بوضوح فإنه يتميز تميزاً واضحاً عن ذلك الهدف العملى الضيق وهو اعداد المواطن الناجح فحسب، وعن ذلك الهدف المتطرف الذى هو الاعداد لحياة العزلة التى يقضيها الفرد فى مجرد التأمل فى نواحى الخير، وكذلك عن التربية السائدة التى ترمى إلى غرض تهذيبى شكلى كما أقرها الفلاسفة المدرسيون. وكان أشهر المربين القدماء الذين اتخذوا مثلا عليا فى التربية فى ذلك الوقت هم ديموستينيس وأرسطو ويوليوس قيصر وبلينى وعلى رأس هؤلاء جميعاً شيشرون.

تكوين الهدف :

إن الأهداف التربوية كما صورها أولئك المربون الأوائل ذات قيمة كبيرة وجديرة بأن تكون موضع الاهتمام.

ألف بولوس فيرجيريوس (١٣٤٩ — ١٤٢٠ م) أحد أساتذة جامعة «بادوا» رسالة فى التربية حوالى سنة ١٣٧٤ م كان لها أثر عظيم فى عالم التربية، بل إنها كانت مرجعاً عم استخدامه فى المدارس. وفيها يصور المؤلف الهدف من التربية بقوله: «إننا لا نطلق على الدراسات اسم الدراسات الحرة إلا إذا كانت جديرة بالرجل الحر، وبمثل هذه الدراسات يمكننا أن ندرك الفضيلة والحكمة ونمارسهما. تلك هى التربية التى تعمل على أن تستدعى وتدرب وتنمى أعظم المواهب العقلية والجسمية التى تشرف الانسان، ويضعها العقلاء الحق فى المرتبة الثانية من الكرامة بعد الفضيلة مباشرة».

ولكى يفرق بين هذه التربية والتربية العملية المحضة التى - نظراً لتغلب الاتجاهات الاقتصادية فى ذلك الوقت - كان بينها وبين التربية الحرة منافسة

فى مقاومة الفلسفة المدرسية الذائعة حينئذ ـ لكى يفرق بين هاتين التربيتين نراه يقول بعد ما تقدم : « إن الغرض من الحياة لدى صاحب المزاج العادى هو اللذة والكسب أما ذو الطبيعة الراقية فيهدف إلى القيم الخلقية والشهرة » .

وقد كان من الطبيعى أن يخصص الجزء الأكبر من هذه المؤلفات التربوية لمناقشة مادة التربية وطريقتها ، ذلك لأن الهدف من التربية يمكن فى العادة الإشارة إليه باقتباس عبارة أو عبارتين من كلام أفلاطون أو شيشرون أما المادة والطريقة فهما اللتان يتمثل فيهما الاختلاف الظاهر بين التربيـــة الحديثة والتربية القديمة .

وقد سبق أن لاحظنا من قبل أن أفلاطون قد حدد الغرض من التربية بألفاظ تفيد العلم والمعرفة ، وأن شيشرون قد عرفها بألفاظ تفيد البلاغة ـ ويقصدان بذلك : معرفة مادة الأدب . ومعرفة أسلوبه أو صـورته . ومع ذلك فإن كلا من هذين الاصطلاحين كان يتضمن معنى أكثر بكثير مما يتضمنه الآن ، ولئن قصد بكلا الاصطلاحين فى وقتنا هذا الناحية العقلية المعنوية أو حتى الناحية الشكلية فى التربية فإنهما شملا إذ ذاك الجانب التعبيرى أيضاً . على أن الناحية التعبيرية للتربية كانت فى بداية عصر النهضة تتضمن معنى أكثر من مجرد المهارة فى الكتابة أو المحادثة فإن هـذه المهارة قد قصد منها فى ذلك العصر . تلك المهام التى يمثلها فى عصرنا الحاضر مهام الصحافة العامة ، ومظاهر النشاط التى تنوعت وتفرعت منهـا جميع مهننا العلمية .

وهذا هو المعنى الذى تتضمنه الفقرة الآتية المقتبسة من رسالة «ليونارد دى إريزو» التى ألفها فى دراسة الأدب سنة ١٤٧٨ م لسيدة من الأشراف ـ فقد كان لدراسة الأدب حتى للسيدات قيمة أعظم من مجرد الإلمام بالأدب الكلاسيكى ـ يقول المؤلف : « إن ذلك المستوى التربوى الراقى الذى سبق

أن أشرت إليه فى أول الأمر لا يصل إليه إلا رجل رأى أشياء كثيرة وقرأ كثيراً : فالشاعر والخطيب والمؤرخ وغيرهم لابد من دراستهم جميعهم ، فلكل منهم نصيبه فى التثقيف . ولكن لكى نتمكن من استخدام ما نعرف يجب أن نضيف إلى معرفتنا القدرة على التعبير ، فهذان مظهران للمعرفة يجب ألا يفصل أحدهما عن الآخر ؛ فكل منهما يعاون الآخر ويزيد فى قدره فالنبوغ فى إتقان التصوير الأدبى دون الإلمام الشامل بالحقائق وبما هو حق - تحصيل مجدب ، كما أن المعرفة مهما يتسع نطاقها إذا أعوزتها جميع مظاهر الرشاقة فى التعبير بدت كأنها مختفية عن الذهن أو منبوذة نوعا ما .

والحق أن لكل واحد أن يسأل : ما قيمة اكتساب العلم العميق المتعدد النواحى إذا كان صاحبه يعجز عن نقله للغير بلغة مناسبة للموضوع ولكن حيثما اجتمعت المقدرتان : غزارة المعرفة ورشاقة الأسلوب — تسنى لنا أن نضفى على صاحبها أسمى درجات الامتياز والشهرة الخالدة » .

وهذا هو « إيناس سيلفيوس » الذى أصبح فيما بعد البابا بيوس الثانى - يعبر فى رسالته فى التربية الحرة التى نشرها سنة ١٤٧٥ م - عن الفكرة نفسها بعبارات مختلفة يرجح أن تكون أقرب إلى أن يقبلها التفكير التربوى المعاصر . وذلك حيث يلخص الغرض من مثل هذه الدراسة فى ألفاظ تفيد « الأخلاق » أو الشخصية الخلقية التى يصفها بأنها هى « ملكنا الوحيد المضمون» ولكن هذه الشخصية يجب أن تكتسب بدراسة الفلسفة والآداب والتثقيف الدينى . والمقدرة البلاغية ثقافة أساسية لمن ينغمس فى الأعمال المصلحية ، فيجب أن نتعلم كيف نعبر عن أغراضنا بدقة وبالأسلوب وبالطريقة التى تناسب الموضوع الذى نريد التعبير عنه . ومن ثم يمكن أن يقال إن قواعد اللغة بمثابة المدخل الموصل إلى المعرفة جميعها مهما يكن نوعها » .

« فسيلفيوس » يلخص بهذا الكلام التربية الأدبية العادية كما صورها زعماء النهضة .

العناصر الجديدة فى التربية :

وثمة مظهر آخر من مظاهر التربية فى عصر النهضة ـ لا يمكن سرده بإيراد عبارات قادة الفكر التربوى أنفسهم دون أن نضطر إلى التطويل فى الاقتباس ، ويتجلى هذا المظهر فى شمول نظريات التربية وطرائقها لعناصر كانت شائعة فى التربية الكلاسيكية ، ولكنها أهملت تمام الإهمال فى العصور الوسطى .

وأول هذه العناصر : هو العنصر الجسمانى . فإننا نجد فى عدد ليس بالقليل من الرسائل التى كتبت حينئذ عرضاً منظماً للأسباب التى من أجلها يجب الاهتمام بالتربية البدنية ، والطرق الرياضية البدنية وأشكالها المناسبة .

« إن جزءاً هاما من تربيتك إذاً هو أن تبكر فى تعلم كيفية استخدام القوس والوتر والرمح ، وأن تعرف كيف تركب الخيل ، وكيف تقودها ، وكيف تقفز وكيف تعوم ، فهذه كماليات مشرفة ، ومن ثم كان جديراً بالمربى أن يهتم بها . ويجب كذلك أن تشجع الأطفال على الألعاب الرياضية كاللعب بالكرة والقرص ، على شرط ألا تكون قاسية خشنة ، بل يكون الغرض منها تعويدهم المهارة . إن مثل هذه الرياضات والألعاب يجب أن يكون جزءاً من العمل المدرسى اليومى . هذا إذا أردنا ألا نجعل التعليم مدعاة للكراهية والنفور » .

هذه الفقرة مقتبسة من المصدر الأخير نفسه الذى سبق أن اقتبسنا منه ، ومع أنها مكتوبة إلى أمير من الأمراء فإنها تعبر عن مثل أعلى يعتنقه معظم هؤلاء المؤلفين . وقد قيل مثل ذلك فى مسائل التغذية والصحة وكان هذا الاهتمام مستحيلا تماما فى العصر السابق . هذا إذا طرحنا جانبا التربية الفروسية ، ويجب أن نعترف بأنها سرعان مابدت فيما بعد كما لو كانت غريبة

على العصر . وقد رافق هذا الاهتمام بالتربية البدنية اهتمام آخر شبيه به هو الاهتمام بالسلوك والأخلاق ، وفى هذا الصدد يمكن أن نقول : إن التربية فى بداية عصر النهضة لم تكن أكثر من امتزاج تربية الفروسية بالتربية الأدبية، وكانت نتائجها أرقى من تلك التربية التى كانت سائدة فى العصور السابقة أو اللاحقة ، فهذه مضافا إليها تلك الفكرة التى مؤداها أن التربية الأدبية يجب ألا تكون من ذلك النوع النظرى الذى يؤدى إلى فقدان الرغبة وضعف القدرة على ممارسة الحياة العملية . هى من مظاهر نظرهم إلى التربية على أنها إعداد للمواطن الصالح المنتج ، فإيجاد هذه القدرة على الحكم العملى فى شئون الحياة اليومية كان أحد أهداف التربية فى عهدها الجديد مهما تكن نزعتها الأدبية . من أجل ذلك نجد أن العنصر الأخلاقى للتربية يلقى عناية جديدة بشكل يخالف روح العصور الوسطى عندما كانت النزعة الأدبية ممتزجة بالعنصر الدينى واللاهوتى أو مقصورة عليه كما أنه يختلف اختلافا تاما ويمتاز عن الظواهر المميزة لنتيجة حركة النهضة الإيطالية حيث سادت نزعة إلى إبعاد العنصر الأخلاقى وليد المسيحية وتفضيل الإباحة التى ظهر أمرها إبان العصور المتأخرة لحياة اليونان والرومان والتى تجلت بشكل واضح فى آدابهم ـ وبينما كان كثير من زعماء حركة النهضة السياسيين والدينيين ورجال الأدب يبذلون الجهود الجبارة لخفض المستويات الخلقية كان هناك اتجاه عكسى إجماعى بين كتاب التربية وفى المدارس ـ على أن هذا التأكيد والاهتمام بالعنصر الأخلاقى فى التربية كان أقل شكلية من مثيله فى حركة المدرسين وحركة الرهبنة ، وكان ذا تأثير عملى مباشر فى الحياة أكثر مما كانت الكنيسة قد احتضنته من قبل .

وهناك عنصر آخر يميز التربية عندئذ وهو العنصر الجمالى ، فإن هـــذا العنصر كان معدوما تماما من التربية فى القرون الوسطى وذلك لتغلب

مبادىء الزهد والرهبنة فى ذلك الوقت . وقد عاد ظهور هذا العنصر على أنه روح الحياة نفسه فى الحركة الجديدة ـ بل إنه أصبح الميزة الظاهرة لانتقال التربية من النظام القديم إلى النظام الحديث . وهذا العنصر الجديد وجد أصدق تعبير عنه فى دراسة المواد الأدبية وأصبح مظهراً مهماً للدارسة المدرسية بعنوان قواعد اللغة وعلم البيان ـ وهذا الاهتمام بأسلوب التعبير لم يقتصر على اللغات فحسب ، ولكنه شمل صوراً أخرى متعددة من التفكير، والتعبير كما وجد مجالا فى السلوك والأخلاق كما قلنا من قبل .

والخلاصة : أن الفضل الأعظم للنهضة على التربية تجلى فى بعث أو تصور جديد لمعنى التربية الحرة التى تنوعت فشملت التربية البدنية والجمالية ، والخلقية والأدبية والاجتماعية ، كما شملت العناصر المعنويه المجردة للأدب واللاهوت وتعاليم الكنيسة وكانت هذه التربية تهدف إلى خلق الرجل الحر الذى يتميز بذاتية خاصة ، وبالقدرة على المساهمة بمهارة فى مهام الحياة اليومية مساهمة قائمة على الإلمام بالمعلومات الواسعة النطاق المتعلقة بالحياة فى ماضيها وعلى تقدير فرص الحياة فى حاضرها . وهى فى أحسن أحوالها أوجبت أن مثل هذا الفرد ينبغى أن يكون مزوداً باتجاه خلقى يدل على تربيته وتحمله على أن يكرس معارفه ومقدرته على العمل لتحقيق مطالب وطنه وإنعاش حياة أنداده وإخوته ـ ويجب أن نعترف هنا أن هذه الظاهرة الأخيرة ترجع فى الغالب إلى أن جميع الرسائل التربويه قد ألفت لتكون مرشداً فى تربية أبناء النبلاء الذين سيصبحون فى المستقبل حكاما أو ولاة للأقاليم الصغيرة ـ ومن ثم نرى أن الاهتمام العنصر الأخلاقى والعنصر العملى لم يكن اهتماما اجتماعياً بقدر ما كان متصلا بناحية نشاط بعض الأفراد وفرصهم فى الحياة الخاصة بهم .

التربية الإنسانية القاصرة :

إن مواد هذا النوع التى اقتصرت بصفة مبدئية على اللغات ، والآداب القديمة : رومانية كانت أم أغريقية ، قد آل أمرها إلى أن تعرف فى تلك الفترة باسم « المواد الإنسانية » وقد لخص « باتستاجوارينو » Batista Suarino أحد المتقدمين من كتاب هذه الحركة رسالته التى ألفها فى هذه التربية الحديثة فقال : « إن تعلم الفضيلة والتدريب عليها هما من الصفات التى امتاز بها الإنسان ، ولذلك أطلق عليهما آباؤنا اسم المواد الإنسانية ، ويقصد بها اهداف ومظاهر نشاط تلائم الجنس البشرى ، ولا يوجد أى فرع من فروع العلم أو المعرفة يشمل هذا المدى الواسع من المواد مثل هذه الثقافة التى حاولت الآن أن أصفها » .

وهذه الفقرة تشير إلى مدى التغير الذى سرعان ماحدث بعد وكانت له نتائج عظيمة فى التربية ـ فإن الاهتمام بالتربية الحرة الذى شرحناه فى القسم السابق كان شاملا « للأهداف ولمظاهر النشاط الملائمة للجنس البشرى » .

ولم تكن الآداب اليونانية والرمانية إلا وسائل لفهم هذه الأشياء ، على أنه سرعان ما أصبحت دراسة الآداب القديمة فى القرن السادس عشر تعتبر غاية فى حد ذاتها ، بعد أن كانت مجرد وسيلة من قبل ، وصار يقصد من المواد الإنسانية لغات القدماء وآدابهم ؛ وبذلك أصبح التفكير فى المنتف من التربية منصباً على دراسة الآداب واللغات بدلا من دراسة الحياة ، واتجهت الجهود التربوية نحو التمكن من هذه الآداب ، وأصبح جزء تلك الآداب الذى فاق غيره من الناحية الشكلية فقط هو محور المجهود التربوى ، ومن ثم صارت الناحية الشكلية من هذه المؤلفات ذات أهمية كبرى بدلا من محتواها المادى أو ناحيتها الأدبية .

وهذا التغيير رغم أنه كان تغيراً تدريجيا تمخض عن تكوين نوع من

التربية يختلف ويقل قيمة عما قصدت إليه حركة أحياء التربية الحرة التى نشأ عنها ـ وهذا المعنى الأحدث كان أعم وأشمل فى تطبيقه ، وظل سائداً حتى عصورنا الحديثة ، وكما ضاق معنى المواد الإنسانية فى الاستعمال العرفى العام ، حتى اقتصر على لغتى الشعبين القديمين وآدابهما فكذلك ضاق معنى « التربية الإنسانية ، حتى أصبح يقصد منها ذلك النوع من التربية المطابق لمعنى « المواد الإنسانية » ، وإننا مضطرون تبعاً لهذا الاستعمال العرفى العام إلى أن نستخدم تعبير « التربية الإنسانية » لكى ندل به على ذلك المعنى الضيق المحدود الذى كان يفهم منه حينئذ وهو « التربية اللغوية » التى ظهر أمرها فى المدارس الأوربية من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر . رغم أن هذا المعنى الضيق ليس هو المعنى الصحيح لعبارة « المواد الإنسانية » التى تتضمن أيضاً المعنى الأصلى الأوسع نطاقا . وقد كان من الطبيعى أن تحدث اختلافات كثيرة فى طبيعة هذا النوع من التربية ، ومع ذلك فقد ظل مجالها أضيق كثيراً من مجال التربية فى عصر النهضة المبكرة .

استبعاد بعض العناصر من مدلول التربية

إن التربية الإنسانية المحدودة ـ حين كانت فى أحسن أحوالها ـ لم تهتم إلا قليلا بالتربية البدنية ولا بالعناصر الاجتماعية والمعهدية ، ولم تفكر إلا قليلا فى إعداد الفرد إعداداً واسع النطاق للمساهمة فى النشاط الاجتماعى عن طريق الإلمام بحياة القدامى ، كما لم تهتم بدراسة الطبيعة ، ولا بدراسة المجتمع ـ أى بدراسة التاريخ ، وفى بدايتها لم تهتم أيضاً بدراسة الرياضيات، تلك الدراسة التى هيأتها قيمتها الشكلية لأن تحتل فيما بعد مكانا معينا فى هذا النظام. ولم تكن هذه التربية فى نزعتها الفردية تهدف إلى تدريب الفرد على الحكم الشخصى ، وتهذيب ذوقه ، وتنمية القدرة على التمييز لديه ، بقدر ما كانت

تهدف إلى أعداده ليسلك فى حياة ذلك العصر الشكلية مسلكا ناجحاً من الوجهة الشخصية المحضة .

ولقد تحقق هـذا الغرض عن طريق بلغت من الشكلية والنمطية درجة جعلتها بمرور الوقت تقضى على الأغلبية الكبرى من أفضل نتائج التربية الحرة المميزة للتربية الإنسانية ، ولم يبق من العناصر الجمالية سوى دراسة علم البيان ـ واقتصرت التربية على العمل المدرسى .

وأصبح هذا العمل شكلياً إلى أقصى حد ولا علاقة له إلا بدراسة اللغة والأدب ـ وبما أن الطفل كان يبدأ مباشرة بدراسة لغة تركيبية عن طريق الإلمام بالأساليب النحوية ، وبما أن قليلا من الأطفال غير المدربين هم الذين لديهم مقدرة عظيمة على تذوق الأدب والألمام به ـ فقد كان من الواجب أن تطول مدة الدراسة سنوات يهتم فيها بالناحية التركيبية للغة فقط ـ على أن تذوق الأدب نفسه لم يمكن أن يكون غاية يقصد إليها كافة التلاميذ ، بل إن العمل التربوى أصبح بالنسبة للتلاميذ على اختلاف درجاتهم وطبقاتهم نوعا من التدريب اللغوى ، بالغا الغاية من الشكلية والاجهاد . وقد سادت فى الجامعة هذه النزعة نفسها التى سادت فيما دونها من المدارس . ولم يأت القرن السابع عشر حتى كانت دراسة المواد الإنسانية أقل قليلا فى شكليتها وأكثر قليلا فى فائدتها من النقاش المدرسى الضيق النمطى الذى ظهر أمره فى القرن الرابع عشر ، ولقد صار « شيشرون » فى ذلك الوقت استاذا يحتل المنزلة التى نحى عنها أرسطو .

النزعة الشيشرونية

لقد صارت هذه التربية الإنسانية ـ فى أسوأ أحوالها ضيقة إلى درجة لا تكاد تتصور ، ومع ذلك حافظت على كيانها بعنف وجرأة حتى النصف الأول من القرن السادس عشر تحت اسم « الشيشرونية » ، وقد نادى أتباع

شيشرون بأن الغرض من التربية هو تدريب المتعلمين على اتباع الأسلوب اللاتيني الكامل ، وأن أسلوب شيشرون باعتراف الجميع هو المثل الأعلى لذلك الأسلوب ، ولذا رأوا أن العمل المدرسي يجب أن يقتصر على دراسة مؤلفات « شيشرون » أو مقلديه وأن جميع المناقشات وجميع الكتابات يجب أن تتم وفق أسلوب « شيشرون » وأخيراً يجب - كما يقول المدافعون عن « شيشرون » : أن تهمل جميع الموضوعات التي لا يمكن البحث فيها بأسلوبه - ولقد تابع « أرزمس » مساجلة طويلة ضد هؤلاء الذين كان يمثلهم عدد كبير من الإيطاليين والفرنسيين أنصار التربية الإنسانية ، وكتب في ذلك رسالته الحوارية المسماة «الشيشرونيون» - ووصف في هذه الرسالة التهكمية التربية المثالية عند «الشيشرونيين» فقال على لسان أحدهم : على الطفل أن يظل سبع سنوات يقرأ « لشيشرون » فحسب ولا يقرأ لأي كاتب سواه ، ويستمر كذلك حتى يستظهر كل ما كتبه الزعيم « شيشرون » وحتى يلم بمادة « شيشرون » اللغوية ، ولكي يتم هذا بشكل مرض رتبت معاجم لغوية ضخمة ونظمت معجمات أخرى ، وثالثة لصور بدايات الفقرات ونهاياتها ، وعملت قوائم مقارنه للطرق المختلفة لاستخدام الكلمات ، ثم تتكون ببذل جهود شاقة الخطابات والتمرينات البلاغية ومحادثات الحياة العادية ، والخطب . وقد قصد من ذلك كله محاولة إيجاد لغة حية جديدة من لغة لم تكن عند محاولة إيجادها أقرب إلى لغة المحادثة من لغة « شكسبير » خلال القرن السابع عشر ، أو لغة «برونتج» Browning في نهاية القرن التاسع عشر - ومع ذلك فقد حققت الغرض منها باعتبار أنها بلغت أقصى ما يمكن في صب التربية الإنسانية في قالب تدريبي شكلي محض . ولقد هاجمها «أرزمس» من الناحية الدينية ، ومن الناحية التربوية أيضاً ، وأنه ليسخر منها في هذه العبارة الملخصة للعقيدة المسيحية ، فيقول :

« إن السيد المسيح ابن الأب السرمدى جاء إلى هذا العالم طبقاً لتنبؤ معين ولما أصبح رجلا أسلم نفسه للموت عن طيب خاطر ليخلص كنيسته، وليلخصنا من طائلة عقاب القانون - ويقربنا من الله سبحانه وتعالى لأجل أن يقبلنا فى كنيسته ويبقينا على صلة بها بعد أن يبرر أعمالنا مفضلة بسبب إيماننا وبعد أن يحررنا من أسرار الذنوب وبذلك يسمح لنا بالدخول فى مملكة السماء بعد انتهاء هذه الحياة ».

أما الشيشرونى فقد يقول بدلا مما تقدم : إن المترجم وابن المشترى « أوبتيمس ماكسيمس » Jupiter Optimis maximus منقذنا وسيدنا هبط إلى الأرض من « جبل أوليمبس » طبقاً لتعاليم الوحى ثم تقمص صورة الإنسان وبعد ذلك ضحى بنفسه بمحض إرادته حرصاً على سلامة الجمهورية، وهكذا أعاد إليها حريتها المسلوبة - وعندما أزاح عنا ثورات غضب المشترى حصل لنا على عطفه وصفحه لكى نجعل مواطنين فى جمهوريته بعد اعترافنا بفضله وكرمه علينا وبعد اعادة طهارتنا بعد نجاتنا من ذل الخداع، وبعد ماتؤدى واجبنا بشرف، وقوة، وعندما تستدعينا الأقدار من هذه الحياة فربما نحصل على السعادة العظمى بصداقة الآلهة الخالدين.

وإذا كنا قد لاحظنا تطرف « الشيشرونية » فإننا سنرى عند دراستنا الأنواع المدارس السائدة فى القرون : السادس عشر والسابع عشر، والثامن عشر أن جميع اتجاهات التربية وهدفها وطرائقها فى هذه المدارس فاستبدال الكتاب القدامى بالزعيم الوحيد « شيشرون » لم تكن إلا أوسع قليلا من روح تعاليم الشيشرونيين :

طبيعة التربيـــــة الإنسانية القاصرة

يتبين مما سبق أن التربية الإنسانية القاصرة قد أوجدت شيئاً من الاتصال بالآداب القديمة أو بجزء منها على الأقل راق من الناحية البلاغية وجعلت القدرة على القراءة ، والكتابة اللاتينية ـ الهدف الوحيد للتربية ـ ونتج عن ذلك أن أصبح محتوى التربية ، والمواد التى تدرس بالمدارس تدريبا طويل الأمد على قواعد اللغة اللاتينية دراسة مفصلة نحوية وبلاغية لنصوص لاتينية ممتازة بوجه خاص من مؤلفات شيشرون و« أوفيد » Ovid و« ترنس » Terence مع اهتمام أقل نوعا ما بفرجيل وبعض المؤرخين ، يضاف إلى هذا دراسة بعض أجزاء من الكتاب المقدس ، والعقائد والحوار الدينى باللغة اللاتينية أو الرسائل بالإغريقية ، وكان إتقان اللغة اللاتينية يتم عن طريق تدريب متواصل على قراءة بعض فقرات أو بتمثيل مسرحيات «بلاوتوس» Plautus و « تيرنس » Terence يضاف إلى هذا بعض الاهتمام باليونانية ، وبعض مبادىء الحساب إذا أمكن ، وكذلك بعض تمرينات على الخطابة على أنها آخر مراحل التثقيف ويقصد بها معرفة أسلوب خطابى لاتينى يقرب من الأسلوب الشيشرونى الكلاسيكى .

كل ذلك بطريقة شكلية عمادها القواعد اللغوية دون مراعاة لطبيعة الطفل وميوله — فالطفل فى نظرهم رجل مصغر لا يختلف عن الكبير (البالغ) فى الميول والقوى العقلية ، من حيث الدرجة لا من حيث النوع — وتبعاً لذلك كان الطفل يكلف عند أول قدومه للمدرسة بمعرفة لغة أجنبية ، وكان ذلك فى العادة قبل أن يتمكن من قراءة لغته الأصلية وكتابتها ، وكان يؤدى ذلك الواجب بدراسة شكلية لقواعد اللغة والبيان ، كما كان عليه أن يحصل على هذه المعلومات من كتب مكتوبة باللغة الأجنبية نفسها ، وقد

نشأ عن ذلك اهتمام عظيم بقوى العقل الخاصة بالتذكر ، كما نشأ عن التدريب الشكلي الراقي مقدرة فائقة على التمييز بين الأشكال ، وقد كان من نتائج هذا الإعداد ، تكوين قدرة حوارية لا تقل كثيرا في دقتها الواسعة المدى البعيدة الغور عن قدرة جماعة المدرسين على الجدل الدقيق المسهب ، وإن روح النظام والتدريب السائدة في هذه التربية بلغ أقصى درجات القسوة والخشونة بسبب بلوغه أقصى درجات الشكلية ، وقد جعل العقاب البدني في نظرهم الدافع إلى الدراسة ، وإلى اتباع السلوك الخلقي رغم أنه أساس واه جدا للأمرين ، وهذه التربية بما سادها من الشكلية في روحها وفي مادتها صاحبت العودة إلى الاهتمام بالناحية الشكلية في الحياة ، تلك الشكلية التي تميزت بها الحياة العقلية والسياسية والدينية والخلقية التي ظهر أمرها في القرنين السابع عشر والثامن عشر .

« بعض رجال التربية في عصر النهضة »

لم يكن من الضروري أن يكون كبار المربين في عصر النهضة مدرسين وإن كان بعضهم كذلك ، فكثيراً ما كان يحظى بالزعامة في أمور التربية من يؤلف رسائل عامة في الثقافة الجديدة ، أو حتى من تنمو لديه القدرة على تذوق الأدب ، أو من يوجه النـــاس إلى إدراك مافي الأدب من جمال ، فلا غرابة أن يكون ما أنتجه قادة الحركة الإيطالية الأوائل قد تم خارج جدران الجامعات أو المدارس ، ولقد كانت حركة التعاليم الجديدة ـ كما تمت التعاليم القديمة في مختلف معاهد التربية ـ مقاومة للقديمة التي كانت قد ثبت أقدامها في المعاهد التربوية من كل نوع وبمضي الزمن وجدت مكانا لها بعد هزيمة الآراء القديمة . وإذا أردنا أن نصور النهضة من ناحية التعاليم الجديدة في عصر النهضة التربوية وجب علينا الاعتراف بفضل عدد من أشهر رجال

هذه الحركة الذين اقتصروا فى بحثهم لحركة التعليم الجديدة على بيان الطرق التعليمية وتحديد الأهداف المدرسية .

ولقد لاحظنا من قبل أن « بترارك Petrark » و « بوكاشيو Boccacio و « بازيازى Barzizze » و « أبنيايس سلفيوس » أوغيرهم من رجال الحركة الإنسانية قد احتلوا الصفوف الأولى مع أنصار هذه الحركة فى إيطاليا ، وكثير من قادة الحركة الإنسانية الأوائل سواء أكانوا متصلين بقصور الولاة أو من رجال الجامعات كانوا قليلى الدخل ، ولذلك كان من عاداتهم أن يستعيضوا عن هذا النقص بقبول بعض الطلبة فى منازلهم لإعطائهم دروساً خصوصية ، وإليهم يرجع الفضل أكثر مما يرجع إلى رجال الجامعات فى قصر التعليم الجديد على أسلوب محدد ، ولذا كان لهم أعظم الأثر فى عصرهم وفى التربية .

وقد اتبع هذا الأسلوب كل من « بارزيزا Barzizza » ، وكريسولوراس Ckrysoloras » فى حركة إحياء اللاتينية أو اليونانية ، وقد اشتهر بذلك « جوارينو » الفيرونى Guarino of Verona وكان من أكثر الزعماء نجاحا وأبعدهم صيتاً وسنحاول الآن أن ندرس بشىء من التفصيل إنتاج واحد من هؤلاء حتى يتضح لنا الأمر .

ڤترينو دافلتر Vittorino de Feltre (١٣٧٨ — ١٤٤٦ م)

يعتبر ڤترينو دافلتر أشهر هؤلاء المربين الإيطاليين ، وقد اعترف له بذلك رجال عصره ورجال العصور التالية ولم يبق من مؤلفاته شىء ، ونجد أن شهرته ترجع إلى نفوذ تلاميذه وتقاليد مدرسته ـ كان « ڤترينو » من نتاج الجيل الأول للحركة الإنسانية ، وكان تلميذاً قد اشترك وتعاون مع رجال النهضة الثلاثة السابق ذكرهم ، وقد أعطى دروساً خصوصية فى « بادوا Padua »

والبندقية ، وألقى محاضرات عامة فى جامعة «بادوا» وذلك قبل أن ينظم المدرسة التى أصبحت دعامة نفوذه العظيم ، وفى سنة ١٤٢٨ استدعاه أمير «مانتوا Mantua» إلى تأسيس مدرسة فى بلاطه رغبة منه فى الحصول على شرف فتح مدرسة من مدارس التعليم الحديث به لكى ينافس بها جيرانه وقد لبى فترينو هذه الدعوة فأنشأ مدرسة بمدينة مانتوا وظل يرعاها حتى وفاته ، وهذه المدرسة مثلت تنظيم التعليم الجديد تنظيما دقيقاً لأول مرة طبقاً لأغراض مدرسية تخالف نظام المحاضرات بالجامعات - ولقد احتضن الأستاذ فترينو فى هذه المدرسة الفكرة الإغريقية الخاصة بالتربية الحرة وأعطاها صورتها الحديثة لأول مرة ، وعلم الشبان آداب الرومان وتاريخهم وحضارتهم بدلا من شكليات لغتهم ولذلك أطلقت العصور المتأخرة على فترينو لقب أول مدرس حديث ، ولقد اتسعت مدرسة فترينو حين ضم إلى أبناء القصر أبناء أصدقائه وأصدقاء بلاط مانتوا وأبناء النبلاء المجاورين حتى احتلت المدرسة قصرا برمته ، وكان غرضه أن يجعل من حياة تلاميذه حياة سارة ونشيطة بقدر الاستطاعة ، ولذا أطلق على مدرسته اسم «المنزل السار» وقد كانت كما سميت ففيها أضيفت الرياضة والألعاب إلى الأعمال المدرسية ونميت فى نفوس التلاميذ ملكة تذوق الجمال ، وفوق ذلك كله بذلت عناية قوية بالمؤثرات الخلقية والدينية المسيحية ، ومع أن المنهج قد احتفظ بتنظيم الفنون السبعة الحرة فإنه جعل للآداب منزلة بارزة وجعل لقواعد اللغة والجدل منزلة ثانوية بوجه عام ، هذا إلى أن الغرض الحديث من التربية قد تمثل فيه تغير أعمق وأبعد غوراً ، فقد أصبحت التربية الآن إعداداً مباشراً للحياة زعامة نافعة متزنة سواء فى تولى مهام الدولة أو شئون الكنيسة ، وإعداداً لمواطن صالح مولع بأحسن ما فى حياة اليونان والرومان ، وكان من بين المظاهر المثالية فى مدرسة «مانتوا» هذه : تولى التلاميذ حكومة

المدرسة بأنفسهم والاعتماد فى الدراسة على ميولهم الطبيعية ، واتخاذ مظاهر نشاط الطفل الطبيعى أساساً لكثير من الأعمال المدرسية ، والاهتمام الشديد بمظاهر نشاط التلميذ وبالناحية الإنسانية من العمل المدرسى وجعل كل هذا وسيلة مباشرة للإندماج فى حياة نافعة .

بعض رجال الحركة الإنسانية الألمان

نذكر من بين رجال الحركة الإنسانية الألمان الأوائل : «جون فسل «John wessel» (١٤٢٠-١٤٨٩) ، «رودلف أجريكولا» «Rudolph Agricola» (١٤٤٣ — ١٤٨٥) ، «الإسكندر هيكس Alexander Hegius» (١٤٢٠ — ١٤٩٥) «جون ريجولين John Reuchlin» (١٤٥٥—١٥٢٢) «يعقوب ومبفلنج Jacob Wimpfeling» (١٤٥٠ — ١٥٢٨) وكان هؤلاء جميعاً ينتمون إلى جماعة «إخوان الحياة العامة Brethern of the Common life» أو كانت لهم صلة بمدارسهم ، وترجع أهميتهم التربوية إلى ما قاموا به من مجهود فى إدخال مواد الدراسة الجديدة ، وفى خلق الروح الحديثة بين الطلبة الألمان أكثر من صوغ مبادىء تربوية أو القيام بأى مجهود فى تنظيم المدارس .

ومبفلنج Wimpfeling

كان هذا من بين رجال الجيل التالى ، يشارك «ميلانكتون» فى لقب «معلم ألمانيا» وقد جمع فى شخصه بين جميع المهام التى كان يقوم بها غيره من هؤلاء القادة ، كما قام باعتباره محاضراً وعميداً فى جامعة «هيدلبرج» بأعمال عظيمة فى سبيل جعل هذه الجامعة مركز الدراسات الإنسانية فى غرب ألمانيا ، وباعتباره مؤلفا ومستشاراً فى تأسيس المدارس وتنظيمها نجد أنه

يؤثر فى طرق التدريس بطريقة عملية ، وباعتباره رجلا من الشعب نجد أنه يدافع عن أهمية التعليم الحديث من أجل الإصلاح الدينى والاجتماعى ، مع أن دفاعه كان دائما فى حدود التعاليم الكنسية أكثر من الخروج عليها ، وباعتباره كاتبا من كتاب التربية نجد أنه بذل كثيراً من الجهد فى وضع مبدأ التربية الحديثة .

ومن مؤلفاته فى هذا الصدد رسالته المسماة « مرشد للشباب الألمانى » سنة ١٤٩٧ وهى أول رسالة منظمة كتبها ألمانى فى التربية ، وفى عرضه للمنهج الدراسى ولطرق الدراسة نجد أنه يتبع تقاليد النهضة بمعناها الواسع ، وينادى بالتوسع فى اختيار النصوص اليونانية واللاتينية ، واستيعاب دراستها من حيث الموضوع ومن حيث الشكل أيضاً . ومن أقواله « لنجعل من الدراسة وسيلة لتشجيع التفكير المستقل » ، على أن عرضه لا يقف عند هذا الحد بل إنه يناقش مشاكل الحياة المدرسية ومؤهلات المدرسين ، وعلاقة التربية بخير المجتمع ورفاهيته وما يشبه هذه الموضوعات .

وللتربية فى نظره أهداف اجتماعية وخلقية كما يتضح من قوله « فماذا تنفع كل معلوماتنا إذا لم تكن أخلاقنا شريفة موازنة لمعلوماتنا ؟ وماذا ينفع كل مجهودنا إذا لم يكن هناك تدين ؟ وماذا تفيد معارفنا دون أن يكون هناك حب لجيراننا ؟ وماذا تجدى حكمتنا دون أن يكون هناك تواضع ؟ وما قيمة دراستنا إذا لم نكن مزودين بالإحسان والعطف ؟ » ، وأيضاً نجده فى كتاب «الشباب» سنة ١٥٠٠ يناقش الأسس الخلقية للتربية وعلاقتها العامة بالدين .

أرازمس ١٤٦٧ — ١٥٣٦

هو أشهر زعماء التعاليم الجديدة ، وهو الذى تناولت أبحاثه كل مظهر يتصل بالتربية وهو الذى لم يقتصر أثره على قطر معين .

فقد كرس حياته الطويلة (١٤٦٧ — ١٥٣٦) لنشر تعاليم الحركة الحديثة لا على أنها شكل من أشكال الثقافة الذاتية ولكن على أنها بالأحرى أهم عامل من عوامل الإصلاح الأخلاقى والدينى والتربوى والاجتماعى الذى اشتدت الحاجة إليه فى ذلك العصر.

ومن المرجح أنه باعتباره عالماً من العلماء لا يقف فى صف غيره من حيث نقد حركة النهضة وإن كان أعظم المربين الإنسانيين أثراً طيلة هذه القرون «فمن بين العلماء الذين حببوا إلى الناس دراسة الأدب الرفيع نجد أن أرزمس أكثرهم ذكاء وأنه هو الرجل الذى كان هدفه هدفاً اسمى والذى أحدث أبقى أثر فى أوسع رقعة من الأرض ، ذلك هو رأى الأستاذ « جب » «Jebb» فيه - فأرزمس كان زعيماً تربوياً بهذا المعنى الأشمل لجميع كتاباته كانت تربوية أولا وقبل كل شىء أى إنها وضعت قصداً لإصلاح الفساد المنتشر فى المجتمع نتيجة للجهل فلننظر كيف تم هذا؟

لقد كان الغرض من تربية أرزمس الأولى إعداده لحياة الرهبنة ، ولكنه بعد أن قضى سنوات قليلة فى التعليم الضيق الأفق المعهود بمدرسة من نوع مدارس الرهبنة نجد أنه ينتقل فى سن التاسعة إلى مدرسة الكنيسه المشهورة فى «دافنتر « Daventer » ونتيجة لتأثره بآراء» هيجس Hegius ، واجريكولا «Agricola» بوجه خاص نجد أنه يتشبع بروح التحمس لحركة التعليم الجديدة. ثم حذق فيما بعد آداب القدماء ولغاتهم بالدراسة فى باريس واكسفورد وإيطاليا وظل طيلة حياته أشد الطلاب إقبالا على الدراسة دون ملل ، وكثيراً ما كان يحرم على نفسه الزم ضرورات الحياة لشراء الكتب المرغوب فيها ، وفى أثناء إقامته فى باريس وأكسفورد كان يعطى دروساً خصوصية ، ثم أصبح أول مدرس للدراسات الجديدة فى كمبردج ، وظل عدة سنوات أستاذاً متنقلا بين إنجلترا وفرنسا والأراضى المنخفضة وسويسرا وإيطاليا ، وقبل

وفاته بعشرين سنة أقام فى «بال» التى كانت إحدى مراكز الطباعة الكبرى فى ذلك الوقت ، وهناك أدى خدمات جمة التعليم بالمراسلات الشخصية والاتصالات المباشرة بالطلبة أكثر مما فعل بالاتصال بالجامعات ، ولكن نشاطه باعتباره ناشراً للكتب قد فاق كثيراً نشاطه فى هذين الميدانين ، إذ قلما نشر غيره من المؤلفين مثل ما نشر من الكتب ، ولم يعش كاتب ليرى مدى انتشار كتبه فى حياته كما عاش ، ولقد تأثرت جهوده العظيمة فى هذا المضمار بالدوافع التربوية والاصلاحية المسيطرة على نفسه ، ولم يكن لدى «ارزمس» إلا القليل من الاتجاهات المعمارية او الجمالية الفنية التى كانت لدى الكثير من جماعة الانسانيين ، كما أنه لم تكن لديه الميول الحوارية والميتافيزيقية التى كانت سائدة لدى جماعة القدماء . ولقد كتب يناهض الطائفتين بأسلوب تغلب عليه السخرية والنقد اللاذع وقد تجلى هذا النقد وتلك السخرية فى كثير من مؤلفاته مثل :

تمجيد السذاجة	The Praise of Folly
المحاورات	The Colloquies
الحكم والأمثال	The Adages

وكذلك فى كثير من حواراته القصيرة مثل ما كتبه عن «الشيشرونيين» ، أما كتابه الحكم The Adages فقد كان مجموعة من مأثور أقوال القدماء قصد منها فى الظاهر وضع ملخص لأمثالهم ولكنه فى الواقع اختارها وعلق عليها ليتخذ منها أداة مؤثرة لاصلاح الأنظمة القائمة الفاسدة ، اما المحاورات The Colloquies فقد ناقش فيها بأسلوب حوارى كثيراً من الموضوعات ليكشف عما شاع من مساوىء الكنيسة والحكومة والأسرة والدير والجامعة . وترجع هذه المساوىء كلها إلى الجهل وإلى سوء استعمال السلطة الدينية ، ولقد كان من جراء ذلك أن صار « أرزمس » قوة من أشد قوى الاصلاح تأثيراً . وفى الحق أنه لا يفوقه فى ذلك إلا « مارتن لوثر» ، وكان

من اعماله ـ التي وإن اختلفت كثيراً فى طبيعتها وخضعت للنزعة الاصلاحية نفسها ـ : نشر العهد الجديد باللغة اليونانية لأول مرة ، وكذلك ترجمة له باللاتينية ، ثم نشره مؤلفات القديس « سانت جيروم St jerome » وبعض مؤلفات الآباء اليونان ، وله أيضاً شرح نثرى لاسفار العهد الجديد ، وفى جميع مؤلفاته نجد أنه قاوم ذلك المسلك الذى سلكه الشراح المدرسيون الذى يعتمد فى معرفة الكتاب المقدس على مجرد النصوص المنعزل بعضها عن بعض ، ولقد حاول ان يذيع فى الناس عن الكتب المقدسة وعن اتجاه آباء الكنيسة معلومات اقرب إلى الصواب من المعلومات التى ذاعت فى القرون الوسطى ، وكانت جهوده كلها موجهة إلى إعطاء الجمهور معرفة ادق عن الكتب المقدسة وجعلهم اقرب إلى تعاليمها .

وثمة مظهر لنشاطه التربوى يتجلى فى نشره لكثير من المؤلفات اللاتينية واليونانية القديمة ــ وهنا ايضاً نجد انه يهدف إلى إعطاء معرفة اقرب إلى الصواب عن هذه الآداب ، ويختار منها من النصوص ما يبرز ماوقع فيه رجال عصره من اخطاء وتمسك بالشكليات ــ واهم هذه مؤلفات « ترنس Terence » ـ وسنيكا Seneca ـ وشيشرون ـ وسوتونيس Suetonins ـ وبلاوتس Plautus .

وقد تم على يديه عمل كانت له قيمة اعظم من تلك المؤلفات للمدارس ـ ذلك هو ترجمة او إعداد قواعد اللغتين (اللاتينية والاغريقية وكتبهما) ، ومن اهمها واكثرها انتشارا واستعمالا « المحاورات The Colloquies » ، ولما كان من النادر ان يكون التهكم بالمساوىء الخلقية مناسباً ككتاب « للشباب » فإن مضمون هذه المحاورات قد كان بحيث يدعو الانسان إلى التساؤل عن مدى صلاحية هذه الكتب لاستخدامها فى المدارس ، ولكن العصر الذى بذل وقتاً طويلا فى إخراج روايات « بلاوتس Plautus » ـ

والتربس ـ وما يشبهها من المؤلفات قد عجز كذلك عن إخراج كتاب المحاورات « The Colloqnies » الذى لم يبلغ أسلوبه من العنف ما بلغته تلك الروايات.

بقى علينا ـ هنا أن نذكر مصدراً آخر من مصادر نفوذ «أرزمس» وهو مناقشته للموضوعات التربوية بطريق مباشر، ونجد هذا مبسوطا فى بعض محاوراته ـ The Co lloquies، وفى كتابه عن الشيشرونية The Ciceronisms وكذلك فى كتابه فى طريقة التدريس (الدراسة) The Method of study وفى مؤلفه المسمى «التربية الحرة للأطفال Liberal Educaton of childreu

أما آراؤه التربوية ـ وإن كان يعوزها وجود نظام فلسفى يربطها فتتلخص فيما يأتى:

إن مؤلفات الكتاب القدامى، والآباء المسيحيين، والكتب المقدسة تتضمن كل ما هو ضرورى لأن يساعد الإنسان فى حياته، ويصلح المساوىء القائمة فعلا فمن الضرورى أن تعرف هذه المؤلفات فى صورتها الحقيقية الأصلية دون أن يلحقها أى تحريف. لذلك كان من الواجب أن يكون عمل المدارس العظيم المجدى هو دراسة أكبر قدر مختار من هذه المؤلفات دراسة عميقة للتشبع من روحها، فإن مجرد الإلمام بالشكل ليس بكاف، كما أنه لا يسوغ حصر مختارات المؤلفين فى دائرة ضيقة؛ فالتحليل الأدبى، وتذوق جمال الأدب يجب أن يحل محل المناقشات الجدلية الدقيقة والبحوث التى يحوطها الغموض واللبس ـ ومع أن قواعد اللغة هى أساس العمل المدرسى فإنه يجب أن تتخذ وسيلة لتذوق جمال الأدب، كما يجب أن يتخذ من التاريخ الطبيعى ومن دراسة الحياة الراهنة وسيلة لإيضاح هذه الدراسات الأدبية فبذلك تصبح تلك الدراسات أداة لإصلاح المجتمع ـ إن هذه المعلومات يجب أن تنتشر انتشاراً واسعاً، وأن تكون فى متناول الذكر والأنثى، ويجب الاهتمام بالغرض الخلقى من التربية بدون انقطاع،

كما أن دراسة الآداب الدينية والمشاركة فى طقوسها يجب أن تكون جزءاً هاما فى هذا النوع من أنواع التربية وكذلك يجب الاهتمام بالأخلاق وبالسلوك ، وبأساليب المعاملة السائدة فى الحياة . بيد أن بعض التعاليم التى عنى بها « ارزمس » ، وجعلها مبادىء للآداب العامة قد تبدو مثيرة للضحك فى وقتنا الحاضر : ومع ذلك فإن الروح التى تتجلى فى بحوثه تعد أفضل مظاهر النهضة الإيطالية .

وقد حمل « ارزمس » حملة شعواء على الأساليب الوحشية التى اتبعت فى تأديب الأطفال فى ذلك الوقت وأشار باتباع أساليب أدعى إلى اجتذاب انتباههم ، كما نصح بالاهتمام بدراسة الطفل ، وأوجب أن نعنى عناية شخصية به وبتوجيهه فى دراساته ـ هذا وقد اعترف بأهمية وظيفة الأم فى حياة الطفل ، وبضرورة الألعاب الرياضية ، والتمرينات البدنية ، وإيجاد رابطة حيوية بين التربية والحياة فى ذلك العصر .

وقد شرح فى مؤلفاته كثيراً من الأمور التفصيلية المقومة للطريقة التربوية السديدة كالتكرار فى التدريس ، ومعالجة المشكلة جزءاً جزءاً ، وأهمية الدراسات التمهيدية كقواعد اللغة ، وما يشبه هذه من شتى الموضوعات .

ونجد فوق هذا كله أن « ارزمس » يعارض زملاءه الذين يجنحون إلى اللبس والتعمية ويأبون إلا أن يحصروا التعليم الجديد فى دائرة المناقشات الشكلية التى ليست بأقل تنفيرا ، ولا بأكثر نفعاً مما درج عليه القدماء الذين خرجوا هم عليهم وحلوا محلهم . ولقد تأثر ـ إلى حد ما ـ بالمبادىء التربوية التى وضعها هذا الزعيم العظيم أغلب قادة التربية فى القرنين : السادس عشر والسابع عشر ، وكذلك جميع المدارس التى كان لها شأن فى ذلك الوقت .

وكما أن انجلترا لم تنتج قادة عظماء للنهضة كان لهم صيت ذائع ، فكذلك نجد أن مربيها الانسانيين كانوا ذوى تأثير محلى أو قومى - على أكثر تقدير - وكان من بين هؤلاء فريق من العلماء كان لهم الفضل فى إدخال دراسة اللغة اليونانية والتعاليم الجديدة فى المناهج الجامعية : نذكر من هؤلاء « ليناكر Linacre وجروسين Jrocyn » « وتشيك Cheke » ، وفريقاً آخر كان لهم الفضل فى تنظيم هذه الدراسة فى المدارس نذكر منهم : « كولت Colet » « وليلى Lilly » و « آسكام Ascham » - وفريقا ثالثاً كان لهم من التأثير العام مثل ما كان لارزمس كما هى الحال فى « مور » .

وسنطوف بمعظم هؤلاء فى عجالة فى الفقرات التالية مفضلين أن نقضى وقتاً مناسباً مع المربى الانجليزى المشهور .

« روجر اسكام : Roger Ascham ١٥١٥ — ١٥٦٨» لقد نال « روجر اسكام » شهرة جعلته يفوق غيره من سائر رجال التربية الانسانية من الانجليز وذلك لسببين : —

الأول : أنه كان فى طليعة الانجليز الذين كتبوا رسائل عن التربية باللغة القومية .

الثانى : أنه كان له أسلوب خاص جعل له مكانة خاصة فى الأدب وفى تاريخ التربية أيضاً .

وقد كان « آسكام » وليد حركة النهضة الأولى فى « كمبردج » ، وقد خلف أستاذه « تشيك Cheke » فى كرسى اللغة اليونانية - وقد عين مثقفاً للأميرة اليزابث التى صارت الملكة اليزابث فيما بعد ثم سكرتيرا لاتينيا لها .

وكان « آسكام » متشعب النشاط فى الحياة العامة وفى التربية ؛ وكان

يتحدث بلهجة الرجل الذى حنكته التجارب العامة ومارس مهنة التعليم ، مثله فى ذلك كله مثل شتورم ورشولين وكثير من زعماء الحركة الإنسانية ، وإلى نفوذه هذا وإلى اتصاله بالأسرة الملكية يرجع الفضل فيما خطى به من شهرة واسعة طوال حياته ، ولم تنشر رسالته التى ألفها فى التربية وسماها المعلم : The schoolmaster ـ إلا بعد وفاته سنة ١٥٧١ ، وفكرته عن التربية ـ رغم أنها ـ كما يظهر من عنوان كتابه ـ قد قصرت قصراً تاماً على التربية فى فصول الدراسة تمثل فكرة الانسانيين الخاصة بالتربية التى جعل الغرض منها الثقافة ، وغرس الفضيلة أى أنه كان يرى أن نتيجة هذه التربية تتلخص فى التهذيب أو الاتجاه الخلق ، والكفاءة العملية . على أن هذه الأهداف لا يمكن الوصول إليها إلا باستخدام الأدب . ويكشف لنا تحليله لمادة التربية عن غزارة معرفته بالدراسات القديمة . وتشبه إرشاداته ونصائحه ما أثر عن «ارزمس» و « شتورم » اللذين نحا نحوهما ـ ومع ذلك فقد خص « آسكام » الجزء الاكبر من رسالته بالبحث فى الطريقة ، وأكثر فيها من الحديث عن اهمية دراسة قواعد اللغة حتى ليخيل إلينا انه يذهب فى ذلك مذهب جماعة الانسانيين الضيق الأفق ، فانه ـ على ما يظهر ـ لايجعل هذه الدراسة اساساً لغيرها من انواع الدراسات الأخرى فحسب ، ولكنه يجعلها مركز هذه الدراسات جميعها . ولا شك ان « آسكام » بمعالجته للطريقة قد اجاد فى التعبير عن افضل آراء النهضة فى الطرائق العملية ، ونظراً لأننا لم نعرض هذه الآراء فى الفصول السابقة فاننا نجد من المناسب جداً ان نعرضها هنا ، لا على انها تمثل ما ذهب إليه « آسكام » فحسب ، ولكن على انها تمثل افضل الطرائق العملية التى نادى بها زعماء الحركة الانسانية بوجه عام.

وإليك نصاً فى بيان الطريقة التى تتبع فى تعليم التلاميذ اللغة اللاتينية :

« على المدرس ان يبين للطفل بوضوح وبسرور مادة الخطاب وسببه ،

ثم لينقله إلى الانجليزية عدة مرات بحيث يجعل الطفل يفهمه بسهولة ، وعليه آخر الأمر ان يترجمه بدقة . وإذا قام بهذا فليدع الطفل يشرحه جزءاً جزءاً تدريجياً ثم يترجمه حتى لا يشك الطفل فى شيء شرحه له استاذه من قبل .
وعلى الطفل بعد ذلك ان يتناول كراسة ويجلس حيث لا يقاطعه احد ليقوم بترجمة الدرس السابق ، ثم يعرض ما قام به على استاذه فيأخذ منه كتاب اللاتينية ويترك التلميذ ساعة على الأقل ثم يطلب إليه ان يترجم ما كتبه هو بالانجليزية إلى اللاتينية فى كراس آخر ، وبعد ما يترجم الطفل الخطاب إلى اللاتينية يقارن الأستاذ ما عمله بما جاء فى كتاب « تللى Tullie » ويضع كلا منهما بجانب الآخر ، وإذا اجاد الطفل فى اختيار كلمات تللى او فى وضعها فى اماكنها الصحيحة فعلى المدرس ان يمدحه ويقول له : « هنا احسنت ما فعلت » فانى أؤكد لك أنه ليس هناك ما يشحذ الذهن الجيد ويرغب فى التعليم مثل المدح والثناء . وتجدنى فى هذه الأسطر القليلة قد أوضحت بطريقة ضمنية أشهر أجزاء قواعد اللغة إجهاداً للذهن ، وكذلك وضعت الأساس لمعظم القواعد التى يجهد المدرس نفسه فى تعليمها ، ويبذل المتعلم جهوداً شاقة فى تعلمها فى المدارس العادية .

وبعد اتباع هذه الطريقة سوف يسير المعلم فى تعليمه دون أن يرتكب خطأ ، ويسير المتعلم فى تعلمه دون أن يتحمل كبير عناء ؛ ذلك لأن المعلم يجد أمامه هادياً مضموناً مأمون العاقبة ، ويجد المتعلم سبيل التعلم سهلة ميسرة .

ومن ذلك نرى أننا لا نعارض فى تدريس القواعد ، ولكن نقوم بتدريسها فرحين بسهولة ويسر وتعقل ، على أساس منظم أكثر مما هو متبع فى تدريسها فى المدارس العادية فإن المدرس عندما يقارن ترجمة التلميذ بكتاب « Tullie » يجب عليه أن يرشد تلميذه ، ويعلمه كيف يربط قواعد كتاب النحو بأمثلة درسه الحالى حتى يتمكن التلميذ بنفسه من أن يستخلص

من كتاب القواعد الذى بيده كل قاعدة يخضع لها كل مثال ، وذلك بحيث يكون كتاب القواعد دائماً بين يديه ، ويستخدمه أيضاً كما يستخدم القاموس فى كل حالة تعرض له ، تلك هى الطريقة الحية المضبوطة لتعليم القواعد فى حين أن الطريقة المتبعة فى المدارس العادية لدراسة القواعد وحدها طريقة مملة للأستاذ ، صعبة على التلميذ ، جافة ومجهدة لهما معاً » .

ومع أن « آسكام » قد أفاض فى بيان تفصيلات الطريقة حتى ملأ بها الجزء الأكبر من كتابه فإن طريقة الترجمة المزدوجة تمثل الطريقة العملية الأساسية ، وهذه الطريقة تبين التقدم العظيم الذى لحق الطريقة القديمة التى كانت تهتم بالذاكرة ، وتحمل التلميذ على حفظ قواعد وصيغ لا معنى لها من لغة غير معروفة - ولا تعد رسالة « آسكام » هذه التى كتبها عن الطريقة أعظم رسالة فى عصره فحسب ، ولكنها تعد أحسن ما كتبه فى أى عصر . فقد قال عنها دكتور « جونسون » إنها ربما تتضمن أحسن مابذل من النصائح الخاصة بدراسة اللغات :

ولقد تضمنت رسالته « المعلم The schoolmaster » فكرة إصلاحية أخرى دافع عنها بحماسة كما دافع عن موضوع الطريقة ، تلك هى فكرة التأديب - فلقد عارض « آسكام » أسلوب التأديب الوحشى الذى عرف به جميع المدرسين فى جميع المدارس فى ذلك الوقت ، وطالب المدرسين بتغيير موقفهم نحو التلميذ لأسباب خلقية ، وتعليمية - وبالرغم من ذلك ظلت العقوبات البدنية مستخدمة - لا على أنها وسيلة للإصلاح والأبعاد عن الشر - بل على أنها دافع رئيسى للتعليم ، ويمكن أن نلخص فضل آسكام العظيم على التربية فى أمرين هامين :

الاول : توضيح الأثر السىء للعقوبات المدرسية البدنية وتفاهتها وعدم جدارتها .

الثانى : وضع طريقة تقدمية جديدة بدلا من الطريقة الشكلية البحتة القديمة فى دراسة النحو ، والآداب.

وعلى الرغم من هذا فقد ظلت المدارس الانجليزية قرنين من الزمان وهى تستخدم الطرق القديمة فى الامرين معاً .

نماذج المدارس الإنسانية

كان من آثار سيطرة الآراء التربوية الانسانية فى عصر النهضة أن اقتحمت روحها أولا جميع معاهد التربية والتعليم القائمة إذ ذاك ، وبخاصة الجامعات ومدارس المدن المؤسسة حديثاً ، وضاعفت عدد المدارس التى كانت تلائم الروح الجديدة – أكثر من تلك التى تغلغلت فيها روح التقاليد القديمة – وأخيراً دعت إلى تأسيس المدارس الجديدة المتشبعة بالروح الحديثة المعبرة عنها تعبيراً كاملا – وفى الوقت الذى أمكن الوصول فيه إلى هذه المرحلة اتفقت حركة الاصلاح الدينى مع حركة النهضة ، وبذلك كان لهذه المدارس الحديثة ارتباط ببعض مظاهر النزعة الاصلاحية . وفى الايام الاولى لعصر النهضة نجد أن هذه المدارس تحاول أن تتشبع بالفكرة الجديدة الواسعة النطاق المتعلقة بالتربية الحرة ، ولكن سرعان ما أصبحت هذه المدارس ممثلة فقط الحركة الانسانية الضيقة الافق – ويمكن أن نفسر هذا التغيير بأن روح هذه الحركة كانت أكثر ضيقا ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى بالنزعة الطبيعية نحو الشكلية فى محاولة تحقيق مثالية عامة غير محدودة نوعا ما فى التربية ، ومن جهة ثالثة بالاعداد المبدئى الطويل الامد للتمرين على الاساليب اللغوية الضرورية لتنمية القدرة على استخدام الاسلوب الادبى فى المناقشات الشكلية .

وفى الوقت المناسب وفى النصف الاول من القرن السادس عشر على وجه اليقين نجد أن الشكلية قد تطرقت إلى التربية فى أواخر العصور الوسطى ؛ فقد كانت

الشكلية إذ ذاك خاصة من خواص التربية ومظهراً من مظاهر ضيق أفقها ، وإن حدث الاختلاف فى مادة الدراسة ، وظلت هذه المدارس وظل هذا التعليم الانسانى على هذا النمط المقيد يمثلان طريقة التربية ومثلها الاعلى عدة قرون ولم تقم للناس قائمة عامة ضدهما إلا بعد أن مضى من القرن التاسع عشر جزء يعتد به ، وفى دراستنا الآتية لنماذج المعاهد التعليمية الانسانية الاخرى علينا أن نتذكر دائماً أن إنشاء هذه المعاهد لم يكن إلا احتجاجا على هذه النظم الضيقة القاصرة وأن الحالة العادية كانت هى نفسها السائدة فى هذا العصر الذى نحن بصدد البحث فيه .

وهذه المعاهد سبعة أنواع ، وهى :

(ا) الجامعات :

تنطبق هذه الاحكام العامة على الجامعات بوجه خاص فقد كان لما جرت عليه قديماً من التقاليد الخاصة أثر شديد فى مقاومة روح التعاليم الحديثة أزمانا طويلة ، ولقد تلاشت هذه المقاومة فى بعض الجامعات ثم وجدت العلوم الحديثة فيما بعد سبيلها إلى جميع الجامعات إلا أن شكلية العمل فيها لم تتغير تغيراً تاماً ـ وأهم ما حدث فيها من تغير هو توسيع نطاق السلطة التى سيطرت على العمل فيها وإحداث تغير فى مواد الدراسة تمخض عن إضافة الآداب والدراسات اللغوية ، لا سيما اليونانية ، وتحويل دراسة اللغة اللاتينية من صبغتها الدينية إلى صبغة أدبية . وقد وجد التعليم الجديد فى جامعات إيطاليا ولاسيما جامعات ـ بافيا ـ وفلورنس ـ وبادوا ـ وميلانو ـ وروما أول موطن دائم له . وقد نشأ من تأثير أساتذة البيان والخطابة فى الجامعات بما كتبه بترارك ـ وبوكاشيو . أن أخذوا يخصصون جزءا كبيراً من وقتهم لدراسة كتابة القدماء وأن شغف كثير من الاساتذة بتقليد هؤلاء القدماء ، وأخذ الطلاب ينصرفون عن دراسة القانون وفنون الجدل ، وقد أدى الشغف

بهذه المحاكاة إلى دراسة المؤلفات الاغريقية واللاتينية القديمة ومن ثم إلى محاولة الانتاج وبخاصة تأليف الخطابات ، وقد تمخضت هذه المحاولة عن ظهور أدب حقيقي من تأليف قادة الحركة الانسانية ، ذلك : لان هذا التقليد لم يكن مجرد محاولة للتمكن من أسلوب القدماء فحسب ، ولكنه كان مع ذلك محاولة لهضم ما تضمنته مؤلفاتهم من معلومات أو للإلمام بالافكار التى كان لها شأن بينهم والعلم بسلوكهم فى الحياة . وكان من أعظم هؤلاء الاساتذة « بالرزيزيل (١٣٧٠ — ١٤٣١) ولما اتجه العلم والبحث اتجاها نقديا ظهر « لورنزويللا » ١٤٠٧ — ١٤٥٧) الذى يوصف بأنه أعظم عالم . ولقد سبق أن ذكرنا ما كان من أمر إدخال اللغة اليونانية على أيدى جماعة البيزنطيين وخاصة بتأثير مجهودات « كريسولوراز » وربما كان « بوكاشيو » أول إيطالى تمكن من هضم اليونانية القديمة ـ وفى القرن الخامس عشر أصبحت اللغة الاغريقية منتشرة فى جميع البلاد الايطالية فى جامعاتها ومدارسها سواء تحت رعاية النبلاء المحليين أو تحت ظروف خاصة . وبتأثير طلبة من الشمال نجد أن هذه الحركة الجديدة قد انتشرت فى جميع تلك الممالك . وما إن جاء القرن السادس عشر إلا ودراسة الآداب القديمة فى هذه الجامعات قد انحطت وتحولت إلى تلك النزعة المحدودة المعروفة « بالشيشرونية » التى ذكرناها فيما سبق .

جامعات فرنسا :

ولما انتشرت حركة التعاليم الجديدة فى إيطاليا نتيجة لجهود الطلبة الجوابين والاساتذة بنوع خاص ، نجد أنها تغزو جامعات الشمال فى النصف الثانى من القرن الخامس عشر ، وكانت جامعات باريس مركز قيام النهضة ـ فقد إتخذها أتباع القديس «جيروم» حصناً قوياً لهم يحتضنون فيه التعاليم الجديدة

وقد درست اللغة اليونانية فيها فى وقت مبكر جداً يرجع إلى سنة ١٤٥٧. وعندما اشتدت العلاقات السياسية بين فرنسا وإيطاليا حوالى سنة ١٤٩٤ ساعد هـذا على نمو الارتباط الفكرى الذى كان قد نشأ قوياً بين الامتين على أساس اشتراكهما فى النزعة اللاتينية - وفى أثناء القرن السادس عشر نجد أن العلماء الفرنسيين وطابعى الكتب يصبحون قادة الحركة داخل الجامعات وخارجها .

جامعات ألمانيا :

وبعد سنة ١٤٦٠ نجد أن جامعات ألمانيا فى هيدلبرج وارفورت وليبزج مواطن يأوى إليها أساتذة الشعر المتجولون . ولقد أسس أول كرسى لحركة التعليم الحديثة الذى سمى «كرسى الشعر والخطابة» فى جامعة «ادفرت» فى سنة ١٤٩٤ ولما أنشئت جامعة «وتنبرج» سنة ١٥٠٢ نجد أنها تسير على مبادىء النهضة منذ بدء نشأتها ولم يأت عام سنة ١٥٩٠ حتى كان للتعليم الحديث أثر يذكر فى جميع الجامعات الالمانية ، ومكانة رفيعة فى كثير منها .

جامعات إنجلترا :

كان أول من قام بنشر التعليم الحديث فى إنجلترا وخاصة «اكسفورد» طائفة من الطلاب الذين رحلوا إلى إيطاليا فى طلب العلم ، وتشبعوا بروح المدارس الايطالية . ومن أعظم هؤلاء الطلاب أثرا «وليم جيروسين» و«توماس لينكر» ، وقد وجد ارزامس حولها طائفة من الطلبة عند زيارته اكسفورد سنة ١٤٩٨ ، أما فى جامعة كيبردج فقد كان «لارزمس» الفضل الاكبر فى إدخاله التعالم الجديدة بين سنتى ١٥١٠ — ١٥١٣ - ومن علماء النهضة الذين أنجبتهم هذه الجامعة - روجر - أسكام - دكولت - فى أوائل القرن السادس عشر

٢ — مدارس البلاط والنبلاء :

كان تعصب الجامعات والمدارس الكنسية ومدارس الاديرة للتعاليم القديمة أو معارضتها لحركة التعلم الحديث سبباً فى تأسيس مدارس جديدة تمشى فيها الروح الحديثة ، وكان ذلك نتيجة لما أظهره ملوك هذا العصر وأمراؤه من عطف على العلماء والطلاب . ولقد تحقق هذا بوجه خاص فى كثير من الولايات الايطالية الصغيرة حيث كان حضور العلماء مجالس الامراء يزيد فى كرامة النبلاء ويرفع من شأنهم وقد تنافست هذه الولايات فى دعوة علماء النهضة إليها أو فى تأسيس المدارس المشهورة على أن حياة الهجرة التى نهجها هؤلاء الطلبة فى طلب العلم أومن أجل الحصول على مراكز الشرف قد ساعدت على هذه المنافسة وأدت إلى انتشار هذه الحركة الجديدة ولقد انتشرت فى « فلورنسا » و«بادوا» و«فينيسيا» و«بافيا» ندوات البلاط ، ولكنها لم تنتظم وتتحول إلى مدارس .

ولقد نافست بعض هذه الندوات بعض الجامعات — وبعضها اتصل أو ارتبط بالجامعات المحلية التى أصبحت فيما بعد تابعة نوعا ما إلى البلاط كما أن بعض الندوات الأخرى كندوة « مانتوا» الشهيرة بزعامة « فترينودى فلترا» أصبح لها مؤسسات مستقلة بمثابة مدارس وتشبع كثير من مدارس هؤلاء الأساتذة بدرجة أقل ظهوراً بأفكار « فترينو » ، وقد أدى قيام مثل هذه المدارس بإعداد أطفال القصر إلى الاهتمام بالعناصر الطبيعية والاجتماعية فى التربية — كما اهتمت بالتربية الأدبية ، وقد نشأ عن هـــذا مزج أفكار الفروسية بالتربية الانسانية ، وكان من نتيجة ذلك الاقتراب من المدارس اليونانية — ذلك الأمر الذى قلما كان له مثيل فى مدارس الحركة الإنسانية فى شمال أوربا وعلينا أن نتذكر فى الوقت نفسه أن إدخال هذه العناصر

الجديدة فى التربية التى كثيراً ما يتغاضى عنها كان نتيجة للوصول إلى أهداف شخصية وضعها هؤلاء القادة نصب أعينهم أكثر من أن يكون نتيجة لأى أهداف عامة إصلاحية فى ميادين الاجتماع أو الأخلاق .

مدارس الأمراء . —

وقد تأسست مدارس الأمراء فى ألمانيا فى أوائل القرن السادس عشر وهذه المدارس وإن كانت تشبه المدارس السابقة فى أهدافها ومناهجها ، وفى سيطرتها التامة على حياة أبنائها وكذلك فى روحها إلى حد ما ، فإنها تختلف عن المدارس السائدة فى ألمانيا فى عصر النهضة فى نواح متعددة ، فلم تشرف عليها المجالس المحلية كما كان الحال فى مدارس الجنازيم الثانوية ، ولكنها كانت تخضع لأشراف البلاط مباشرة كما أنها كانت مدارس داخلية ولذلك كان إشرافها على الطلاب وضبطها لهم أدق وأوسع نطاقاً كما أنها كانت ترمى إلى أن تعد طلابها إعداداً مباشراً ليكونوا قادة الحكومة ، وكان طلابها يأتون إليها من عائلات الأشراف غالباً ، أما مواد الدراسة بها فإنها كانت أكثر إتساعاً من مواد المدرسة الثانوية « الجنازيم » وإن لم تبلغ مبلغها فى التحدد ، وكانت إلى حد ما مماثلة لما يدرس فى الجامعات ، وإذا كان النظام فى هذه المدارس يشبه نظام الأديرة تماماً فإن مناهجها كانت أقل جموداً من مناهج المدارس الثانوية وأكثر منها استجابة لمطالب العصر — وأهم هذه المدارس — على قلة عددها مدارس : « بفورتا » و « مسيد » و « جرما » .

٣ — مدارس إخوان الحياة العامة : —

كانت هذه المدارس من أسبق مدارس شمال جبال الألب إلى تمثيل التعليم الحديث ، وقد سبق أن ذكرناها على أنها من أفضل أنواع المدارس

قبيل النهضة وذكرناها أيضاً عندما ذكرنا قادتها . «هيجس» و«أجريكولا» و«رشولين» على أنهم يمثلون مربى الحركة الإنسانية أصدق تمثيل .

وفى منتصف القرن الخامس عشر نجد هذه المدارس ، وقد بلغ عددها ١٥٠ مدرسة قد انتشرت فى «فلاندرز» وفرنسا وألمانيا ، وقد مثلها أعضاء هيئة التدريس فى كثير من المدارس الأخرى ، وكانت المعارضة للحركة المدرسية والاتجاه نحو الاهتمام باللغة القومية والعناية بالتعاليم الدينية ، هى التى مهدت الطريق لغرس مبادىء التعاليم الجديدة فى الدراسات النحوية ، والتفرغ لدراسة الآداب ، وكذلك الاهتمام العظيم باللغة اليونانية والعبرية وبالدراسات العليا بوجه عام وكان تكوين هذه الطائفة - ونظام العمل فيها ، هو المصدر الرئيسى الذى أوصى بتنظيم مدارسهم ولم يأت النصف الثانى من القرن السادس عشر حتى حلت مدارس اليسوعيين محل مدارس «اخوان العلم» وهو اسم أطلق على أتباع القديس «جيروم» .

٤ ــ المدارس الثانوية الأدبية «الجنازيم»

وكانت مدارس كتل النزعة الإنسانية بمعنى الكلمة فى الممالك التيوتونية وظلت حتى العصر الحاضر نماذج للمدارس الثانوية فى تلك البلاد ، وأحسن مثال لمدارس الحركة الإنسانية بوجه عام - ولقد نشأت من مدارس المدن العليا بعد إحلال «اللاتينية» القديمة محل لاتينية العصور الوسطى وإحلال الدراسات الأدبية محل دراسة البيان الشكلية ، وإحلال العلوم الرياضية محل الحوار المنطقى ، وبعد إضافة اللغة اليونانية وفى بعض الأحيان اللغة العبرية.

ولقد كانت مدرسة «شليت ستادت» فى الإلزاس تحت رئاسة إخوان الحياة العامة - فى طليعة المدارس التى خضعت للروح الجديدة ومنذ منتصف ذلك القرن كانت هذه المدرسة برئاسة أول نظارها «درنجنبرج» قد بدأت فى

مناهضة التربية القديمة ، ومنها تخرج عدد كبير من رجال الحركة الإنسانية الألمانية مثل « ومبفلنج » و « بيوتس » و « جون سابيدس »

ولقد بدأت العوامل الجديدة تلعب دورها الفعال فى مدارس المدن فى « نورمبرج » مبكرة حوالى ١٤٨٥ - وفى ١٤٩٥ أضيف الشعر إلى المنهج وبعد ذلك ببضع سنوات نجد الخطابة ، والشعر فى مناهج جميع المدارس الكنسية القديمة ، وبعد ذلك بخمس سنوات افتتح « ملانكتون » مدرسة ثانوية جديدة تسير على منهجه الجديد ، وفى ذلك الوقت كان قد أعيد إنشاء عدد كثير من مدارس المدينة وأطلق اسم « جنازيم » على المدرسة الثانوية من النوع الجديد ، فالمدرسة الثانوية فى « ستراسبورج » التى تطوع « ج » شتورم » تلميذ ومبفلنج فى سنة ١٥٣٧ والتى أدارها أربعين عاما تقريباً كان لها أعظم نفوذ بين هذه المدارس ومع أن هذه المدرسة كانت أكثر تقدماً من غيرها من مدارس الجنازيم ، لأن « شتورم » فى سنى حياته الأخيرة كان يأمل أن يجعل منها جامعة وإنها كانت فى منهجها وطريقتها وتنظيمها تعد نموذجا لمدارس « الجنازيم » وقد قسمت المدرسة الثانوية من من نوع الجنازيم » إلى عشر مراحل أو فرق تتمشى مع سن الطفل ومرحلة نموه وكانت لها طرقها الخاصه المحددة التى اتبعتها بدقة وأمانة تامة ، وكانت موادها الدراسية تمتاز فى الغالب من الآداب اللاتينية القديمة وبعض الدراسات اليونانية ، ومن رسائل العهد الجديد باليونانية ، ونظرا لأن هذه المدارس قد ظلت ثلاثة قرون تمثل المدرسة الثانوية ، فإنه يجدر بنا أن ندرس منهج إحداها دراسة تفصيلية ، وبما أنه لايوجد منهج يفضل منهج « شتورم » أو يفوقه فى دقة وضعه فإننا نؤثر أن نلخصه فيما يأتى : -

الفصل العاشر :

الحروف الهجائية ـ القراءة ـ الكتابة ـ الاشتقاق والتعريف فى اللغة اللاتينية ومحادثة دينية باللاتينية أو الألمانية .

الفصل التاسع :

التصريف والاشتقاق ـ مصطلحات لاتينية عن الحياة اليومية وصيغ لاتينية شاذة .

الفصل الثامن :

تكملة السابق ـ تركيب الجمل اللاتينية ـ بعض خطابات شيشرون، تمرين على الأسلوب .

الفصل السابع :

دراسة نحوية متصلة بخطابات شيشرون ـ الانشاء ـ ترجمة النصوص الدينية وغيرها إلى اللاتينية .

الفصل السادس :

ترجمة من مؤلفات شيشرون ـ شعراء اللاتينية ـ محادثات دينية ـ خطابات ـ جيروم مع تمارين نحوية بداية تعلم اليونانية .

الفصل الخامس :

اللاتينية ـ نظم الشعر ـ دراسة الأساطير ـ شيشرون ـ أشعار فرجيل ـ اللغة اليونانية ـ تمرين على الأسلوب ـ ترجمة مزدوجة ـ رسائل القديس بولس .

الفصل الرابع :

مثل الفصل الخامس . مع التوسع فى القراءة للمؤلفين اللاتينيين .

الفصل الثالث :

الخطابة ـ خطب شيشرون ، وديموستينيس ـ ترجمة مزدوجة للخطب ـ إنشاء الرسائل ـ تمثيل هزليات بلاوتوس وتيرنس فى هذا الفصل وفيما هو أرقى منه .

الفصل الثانى :

الخطباء والشعراء اليونان ـ الحوار والخطابة عند شيشرون ، وديموستينيس ـ دراسة مسرحيات ممتازة مما ألف « أرستوفانيس ، ويوربيديس ، وسوفوكليس » بالاضافة إلى « بلاوتوس ، وتيرانس » .

الفصل الأول :

الحوار « وعلم البيان ـ فرجيل ، هوراس ، هومر ، بتوكيدس ، سالت ـ رسائل سانت بول .

ومن ذلك يتبين أن عمل المدرسة كله كان يحدده غرضه الأساسى البارز وهو تمكين التلاميذ من محاكاة لاتينية شيشرون فى الكتابة والقراءة . وعلى الرغم من دراسة مؤلفات « مارتيل » ، هوراس ، فرجيل ، تيرنس ، بلاوتوس فإن مؤلفات « شيشرون » كونت الأساس الأول للنهج . وكان الهدف الرئيسى من دراسة مؤلفات الخطباء وأصحاب الهزليات هو التمكن من لغة الكلام التى أجادوها . وللسبب نفسه أدخل فى المدرسة فن الأداء « الخطابة » ، وعرض الروايات ، والمناقشات ، وكتابة الخطابات ـ ولقد حدد « شتورم » الهدف من التربية بأنه التقوى (Piety) والمعرفة والفصاحة : ويقصد بالتقوى : الالمام بمبادىء الدين ، وبالعقيدة الدينية عن طريق احترام الدين والمساهمة فى الطقوس الدينية . .

ويقصد بالفصاحة : القدرة على استخدام تلك اللغة فى الحياة العملية .

ويقصد بالمعرفة : العلم باللغة اللاتينية وآدابها . .

وكان من نتائج ذلك أن ربي « شتورم » كثيراً من قادة العصر . وكانت مدرسته فى غالب الأحوال تضم كثيراً من النبلاء ، وأكثر من ألف تلميذ كانوا يأتون إليها من كثير من البلاد الأجنبية . وكان « لشتورم» نفوذ عظيم فى التربية بمدارس القرن السادس عشر . وذلك بجهود المدرسين الاخصائيين الذين أعدهم ، وبمحاكاة منهجه النموذجي فى كثير من المدارس ، وبقراءة كتبه الدراسية المطبوعة التى لم يحظ غيرها من قبل بما حظيت من حسن الترتيب ، وبمراسلاته مع أمثال أسكام وميلانكتون ، وبنصائحه الشخصية ونفوذه وإرشاداته الخاصة بتأسيس المدارس . .

ومع أن مدرسته تعد أفضل ما يمثل روح ذلك العصر فإنها كانت تمثل مدارس الحركة الإنسانية فى أضيق حدودها : إذ لم يهتم باللغة القومية ولم تكن العناية بالجغرافيا أو الرياضة إلا عناية عرضية وفى السنوات الأخيرة أدخلت اللغة العبرية . وكانت المدرسة نموذجا لمدارس « الجنازيم» فى القرن السادس عشر - وبابعاد العناصر « الكلاسيكية » تدريجياً من أجل « الرياضة : أولا ثم اللغات الحديثة ، والتاريخ ، ثم العلوم الطبيعية فى حدود ضيقة - يمكن أن نقول : إن هذه المدرسة تمثل «الجنازيم » من ذلك الوقت حتى الوقت الحاضر ،

وبعد أن تقدمت حركة الأصلاح الديني . ونظمت المدارس الحكومية. خضعت مدارس « الجنازيم » لأشراف الحكومة المركزية . وأصبحت بل ظلت حتى الآن مركز الاتصال والتأليف بين هـــذه النظم الدراسية المختلفة .

٥ — المدارس العامة الانجليزية .

هي مدارس أسست على نمط مدارس « الجنازيم » نفسه . وقد أنشئت

هنا مستقلة عن كل من الحكومة والكنيسة . وتستمد نفقاتها من هيئات خيرية ، أو منح ملكية ـ فكلمة « عامة » أو « شعبية » Public تشير إلى هذه المميزات أو الخواص فإن أجور الدراسة فيها عامة ، كما هي الحال في مدارس « الجنازيم » ولكنها هنا مرتفعة جداً . . ويرجع تأسيس هذا النوع من أنواع المدارس إلى ما قبل بداية عصر النهضة . وكان في مقدمتها مدرسة ونشستر Winchester التي تأسست سنة ١٣٧٩ ، ثم أنشئت مدرسة « إيتون» Eton سنة ١٤٤٠ . ولم يكثر عدد هذه المدارس ولم تصبح ممثلة لروح النهضة إلا بعد أن تأسست مدرسة « سانت بول » St. Paul في لندن سنة ١٥١٢ . وقد أسس مدرسة « سانت بول » جون كولت John colet الذي سبق أن أشرنا إليه على أنه زعيم من زعماء الحركة الإنسانية الأوائل في انجلترا . وقد أصبحت نموذجا في منهجها، وطريقها وأهدافها . وكان وليم ليلي William lilly أول أستاذ لها ، وكان زعيما من زعماء الحركة الإنسانية الأوائل أيضاً . . ويرجع استمرار نفوذه ونفوذ هذه المدرسة إلى كتابه الذي ألفه في قواعد النحو اللاتيني Lattin Grammer فظل الكتاب المدرسي النموذجي العام لجميع المدارس الإنجليزية عدة أجيال . وكان المنهج في صورة قواعد وضعها « كولت » Colet كالآتي : —

عندما لمست في هذه المدرسة ما سيقوم بتدريسه الأساتذة وطلاب العلم تسنى لي أن أشرح ، وأحدد بشكل خاص ، وأن أتكلم بوجه عام عما يدور بخلدي ووددت لو كان الطلبة يدرسون باستمرار الحسن من الأدب اللاتيني واليوناني ، وعظماء المثلين ، لنبين كيف أن البلاغة الرومانية قد ارتبطت بحكمة المثلين وبخاصة المسيحيين الذين دونوا حكمتهم شعراً ونثرا باللغة اللاتينية النظيفة العفة . وهدفي من إنشاء هذه المدرسة هو بوجه خاص تنمية المعرفة لدى الأطفال وحملهم على عبادة سيدنا المسيح عيسى وعلى أن يحيوا حياة

مسيحية طيبة . . ولتحقيق هذا الغرض أود أن يبدأ الأطفال دراسة جميع التعاليم الدينية باللغة الإنجليزية .. وبعد هذا الغرض الذى ذكرته أو أى غرض آخر تقدم بهم إلى دراسة اللغة اللاتينية ثم إلى دراسة النظم المسيحية الإنسانية التى وضعها بناء على طلبى العلامة «أرزمس» وأن يقوموا بقراءة كتاب «كوبيا» لأرزمس. ثم بعض الممثلين المسيحيين أمثال حكمة «لاكتانيكس» «سديولس» جو تيكى، بابتز مانتنا وس Baptisa Mantuanis وغيرها مما ينبغى أن يدرس ويكون ملائماً للغرض ويكون باستخدام اللاتينية الصحيحة القضاء على البربرية والجهل والخرافات العمياء التى أوجدتها اللاتينية الفاسدة فى هذا العالم والتى كان من نتائجها أنها سحت ومسخت ودنست اللغة القديمة اللاتينية والرومانية التى كانت فى أيام «تيللى» Tully وسالت Salust وفرجيل وبترنس لغة حية . والتى تعلمها فى عصرهم « سانت جيروم » وسانت امبروز وسانت أوستين ، وغيرهم من عظماء أساتذة اللاهوت ـ وعقيدتى أن القذارة والمساوىء اللتين كانتا من منتجات العالم فى الأيام الأخيرة ، ويمكن أن نطلق عليهما كلمة سوء الأدب بدلا من «كلمة» الأدب . لا يمكن أن أوافق مطلقاً على تدريسهما داخل جدران المدرسة ، وأطالب المدرسين أن يقوموا دائماً بتعليم الأطفال أحسن ماينبغى أن يتعلموه وأن يعلموهم اللغة الإغريقية وقراءة اللاتينية وذلك بأن يقرءوا لهم من مؤلفات الممثلين ماجمع بين الحكمة والفصاحة النقية العفة وهذا الموقف الذى جنح إلى الاحتفاظ بالقديم أو الموقف التعصبى إزاء الحركة الحديثة فى التعليم ـ صار موضع ثقة زائدة وخاضعاً لتجارب نصف قرن وبعد ذلك اقترب من نظام المدارس فى القارة الأوربية ـ وكانت المدرسة مقسمة فى أول الأمر إلى ثمانى فرق ـ بيد أن المدرسة النموذجية لهذا النوع كانت فيما بعد ذات ستة فصول أو مراحل .. وفى الوقت نفسه الذى أسس فيه « كولت » مدرسة « سانت بول » كان

بانجلترا عدد يتراوح بين ٢٠٠ إلى ٣٠٠ مدرسة ثانوية . فيها مدارس ملحقة بالأديرة ، وبالكنائس الكبرى ، وبالكليات ، وبالكنائس الصغرى ومنها مدارس تستمد نفقاتها من الصدقات ملحقة بكنائس الأبرشيات أو تابعة للنقابات أو للمؤسسات المستقلة . وقد أسست مدارس قليلة من النوع الأخير وكانت هذه المدارس كلها أقل منزلة من مدرستى « ونشستر » وإيتون » على أن العلاقة الوثيقة بين هذه المدارس وبين مدارس الكنيسة أو المدارس الديرية — قد سبق أن أشرنا إليه فى البيان السابق . وهو وصف لمدرسة «ونشستر» فى أقدم حالاتها ـ على أن الاختلاف الأساسى بين هذه المدارس وبين المدارس الديرية ، أو المؤسسات الطبية . . كان فى أول الأمر من حيث النوع لا من حيث الدرجة . . وهنا نجد أن القسس والفقراء كان ينفق عليهم كما ينفق على الطلبة ولم يوجد إلا سبعون طالباً وثلاثة قسس وستة عشر من الفقراء المتصدق عليهم . . وكانت الوظيفة الأساسية لدخول المعاهد هى إعداد قسس المستقبل . وذلك بإعداد الطلبة إعداداً مباشراً لدخول الكلية الجديدة بأكسفورد . ولذلك نجد أنها تمون بالمدرسين . وإذا بها تتحول إلى معهد جديد من طراز المدرسة ، لا من طراز الأديرة أو المشافى ـ وبتقدم حركة الإصلاح أخذ نظام الأديرة ومعاهد الأدعية والصلوات فى الانحلال . . . وأخيراً ألغى كثير من هذه المدارس فى عهد «هنرى الثامن» (١٥٠٩ — ١٥٤٧) كما أن عددا آخر منها أعيد إنشاؤه وبذلك أطلق على أدوارد السادس فى الأيام الأخيرة لقب لا يستحقه وهو «مؤسس المدارس» ومايعنينا الآن هو أن نفهم أن هذه المدارس أعيد تشكيلها على أسس مبادىء النهضة وأصبحت تحل محل مدارس التعاليم الجديدة التى أنشئت فى ألمانيا وتشبهها مشابهة تامة . وتوصف تسع من هذه المدارس العامة بأنها المدارس الكبرى ، وهى : مدارس « ونشستر »

و «إيتون» وسانت بول ، وستمنستر ، وهارو ، وتشارترهاوس» ورجبي - وشروزبرى ، ومرتشانت تيلورز . وقد ظلت هذه المدارس جميعها حتى ظهور التقرير الذى أصدرته لجنة البحث الملكية سنة ١٩٤٦ تتبع نظام التعليم الإنسانى الضيق بالحالة التى أنشئت عليها أثناء عهد النهضة الأول دون أى تغيير .

٦ — مدارس النحو : —

أنشئت مدارس النحو في المستعمرات الأمريكية . على نمط المدارس العامة الإنجليزية ، وتديرها وتعينها المستعمرات والحكومات البلدية المحلية فى أغلب الحالات ، ولم تتناول هذه المدارس هيئات شعبية إلا فى قليل من الحالات وفى حالات أقل قام بتأسيسها هيئات أو جماعات دينية أو خاصة . وقد أخذت مناهجها وطرائقها وأهدافها عن المدارس الإنجليزية التى نشأت منها وكانت هذه المدارس توجد فى جميع المستعمرات ما عدا « جورجيا » وكارولينا الشمالية ولكنها كانت أكثر عددا فى مستعمرات نيوا نجلاند حيث كان للدوافع الدينية أهمية بارزة ، وحيث تأثرت بالجامعات التى تتطلب إعدادا خاصا بمدارس النحو . . ولقد وجدت مدارس من هذا النوع فى ولايات «مساسوتش كونكنكت ، مارى لاند» وقد كثر عدد هذه المدارس بنوع خاص فى ولاية « مساسوتس » وأول نوع من هذه المدارس تأسس فى «بوستن» هو «مدرسة بوستن اللاتينية » سنة ١٦٣٥ ، وقد استمرت قائمة حتى الوقت الحاضر وتوضح هذه الصورة المدرسة القديمة المتصلة بكنيسة الملك ، كما كانت فى الجزء الأول من القرن الثامن عشر فى أواخر أيام نظارة « ايزيقيل تشيفر ، Ezakiel Cheever ، وقد كان « تشيفر » هذا أشهر

أساتذة المستعمرات ـ وقد جاء مدرسة « بوستن » سنة ١٦٧٠ ، وذلك بعد خبرة سنين طويلة بالتدريس فى « ينوهافن وتشارلستن » واستمر يعمل فى بوستن ثمانياً وثلاثين سنة . ونظرا لأن الاستمساك بالتقاليد الاجتماعية والتربوية فى المملكة الجديدة أقل منه بأوربا ـ فإننا نجد أن هذه المدرسة الإنسانية كانت سبباً فى ظهور نوع جديد من المدارس فى أمريكا ـ أسرع عما حدث فى أى مملكة من الممالك الأوربية . ولم ينته القرن الثامن عشر حتى حل محل المدارس اللاتينية الأكاديميات التى ستتحدث عنها فيما بعد .

٧ ــ مدارس اليسوعيين : ــ

انتشرت هذه المدارس فى أعداد كبيرة فى النصف الثانى من القرن السادس عشر وخلال السابع عشر ، والنصف الأول من القرن الثامن عشر وكانت أهم نوع من أنواع مدارس الحركة الإنسانية . وكانت تمثل هذه التربية الحديثة بالنسبة للأمم التابعة للكنيسة الرومانية الكاثوليكية . وهذه المدارس إنسانية فى مناهجها ، فقد تأثرت إلى حد كبير بالدراسات الإنسانية فى الجامعات وبمدارس إخوان الحياة العامة ، وإلى حد ما بمدرسة شتورم الناجحة . وقد سمح فيها بدراسة الرياضة . والتاريخ ، وبموضوع الأدب ، ومحتواه زيادة على مناهج شتورم . ولكن على الرغم من ذلك كانت التربية فى هذه المدارس من النوع الإنسانى الضيق الذى ظفر بأكبر قسط من النجاح . . ولما كانت هذه المدارس تعد أبرز مثل للمدارس التى تمخضت عن الجدل الدينى فى القرن السادس عشر . وجب علينا أن نتحدث عنها على سبيل التفصيل فى الفصل الآتى : ــ

الفصل السابع

حركة الاصلاح الدينى

الحركة الإصلاحية المضادة – المدلول الدينى للتربية

المقصود بحركة الإصلاح الدينى :

قد سبق أن ذكرنا أهم المظاهر الأساسية لهذه الفترة عند الكلام عن طابع النهضة المتغير فى الشمال وذلك لأن النهضة فى ألمانيا لا تتميز عن حركة الإصلاح الدينى إلا فى روحها وفى نتائجها ، وكانت النهضة فى إيطاليا تعنى بإحياء الآداب الكلاسيكية وآداب العصر الجاهلى الوثنى[1] ، أما النهضة التيوتونية فكانت تعنى بالآداب المسيحية وآداب آباء الكنيسة ، وكما قلنا من قبل كانت الأولى تهتم بالثقافة الشخصية ، وكانت الثانية تعمل على الإصلاح الاجتماعى فى الأخلاق وفى الدين ، فإحداهما فردية محورها الذات ، والثانية اجتماعية ترمى إلى الإصلاح ، ويرجع الفرق بينهما من جهة إلى أن مدنية البلاد اللاتينية قد قامت على النظم الكلاسيكية التى لم ينقطع ما كان لها من تقاليد ونفوذ . أما المدنية التيوتونية فقد كانت نموا مباشراً للأصول المسيحية ، ومن جهة أخرى إلى أن العقلية التيوتونية كانت ذات طابع دينى أخلاقى فى حين أن العقلية اللاتينية كانت بصفة بارزة ذات ميول

---

(١) المراد بذلك الآداب التى ظهرت قبل ظهور المسيح عليه السلام.

مدنية دنيوية . هذا وإن اتجاهات القرن الخامس عشر كانت أدبية جمالية قد تضمنت إحياء الآداب الكلاسيكية وتقديرها ، أما اتجاهات القرن السادس عشر . فكانت خلقية لاهوتية متضمنة لروح النقد والإنشاء أكثر من روح التقدير .

ولقد اتجه النقد والإنشاء نحو مظهرين دينيين : أحدهما معنوى لاهوتى والآخر عملى أخلاقى وفى كلا مظهرى الحركة : الأخلاقى واللاهوتى حدث الانقسام الكنسى الدينى وكان هذا الانقسام أمراً ضرورياً فى الناحية الأخلاقية ومزاجياً فى الناحية اللاهوتية ، وقد بدأت الحركة بالاتجاه الأول أى بمحاولة إصلاح المساوىء العديدة التى فى الكنيسة . والضرورة هى التى استدعت مثل هذا الإصلاح كان معترفاً بها من قبل الكنيسة منذ زمن مضى ، قبل أن يحدث الانقسام الحقيقى بمدة ، وقد جاهدت فى سبيله بعض عناصر الكنيسة الكاثوليك قبل حدوث الانقسام وبعده . على أن النزعة نحو الإصلاح الدينى من قبل الكنيسة قد تمخضت عن انعقاد مجلس «ترنت» (١٥٤٥-١٥٦٢) ذلك المجلس الذى كان وحده كفيلا بأن يقضى على كل نزعة إلى الانقسام ، ولكن بمرور الزمن نجد أن الاختلافات اللاهوتية المجردة التى ترجع إلى تناقض أساسى فى وجهات النظر قد أصبحت بارزة حتى أصبح الانسجام فى حكم المستحيل .

ويرجع هذا التشعب الأساسى والضرورى الناحية الدينية إلى طبيعة العقل البشرى . وقد ظهر هذا فى المناقشات التى دارت فى أواخر العصور الوسطى بين المذهبين : الإسمى والواقعى ، ولكن ما دامت العقول البشرية تنقصها القدرة على النقد ويعوزها الأساس الذى تستطيع أن تبنى عليه الأحكام الإيجابية الصحيحة . فوجهات النظر المتناقضة لن تجد سبيلا للتطاحن والشقاق وإن كانت النهضة قد ساعدت على خلق هذا الأساس بالعلم

بالآداب القديمة . والمسيحية الأولى هى التى قوت روح النقد فأصبح فى حكم المحتم أن تتصادم هاتان العقيدتان الدينيتان . أما العقيدة الأولى فقد كانت تنظر إلى الدين على أنه حقيقة كاملة قائمة بذاتها ظهرت فى كمالها بتدبير سماوى وصبت فى نظام هو فى أصله ، وتركيبه ، وروحه مقدس كذلك . أما العقيدة الثانية فترى أن الدين حقيقة مقدسة فى أساسه ، ولكنه تم فقط بنمو الروح الأنسانى وتطوره فهى ليست عقيدة تامة ، ولكنها عقيدة قومت مبادئها خلال تطور خبرة الإنسان فى حياته ، أما مدلولها الخاص الذى يختلف باختلاف الزمان والمكان فهو من صنع الإنسان الذى يحكم عقله فى تطبيق الوحى الإلهى . وهكذا نجد أن كلا من العقيدتين قد قبل الوحى المقدس أساساً له . ولكن إحداهما ترى أن العقيدة الدينية يتممها سلطان الكنيسة ، والثانية ترى أن عقل الإنسان هو الذى يكملها ، وهكذا نجد أن الإصلاح الدينى ما هو إلا استمرار لفكرة تحكيم العقل التى نبتت فى عصر النهضة ، ولكنها طبقت على الأمور الدينية . هذا على الرغم من أن زعماء حركة الإصلاح الدينى . ومن بينهم «لوثر» قد غضوا من شأن العقل البشرى ، وأعلنوا خضوعهم التام لسلطان الكنيسة .

إن هذه الحقيقة تفسر لنا روح هذه الحركة فى جوهرها ، أما الاتجاه نحو البحث والمقارنة والنقد أى المناداة بالعودة إلى المصادر الأصلية وإلى الخبرة التى تتميز بها النهضة الإنسانية فمن المميزات الأساسية لحركة الإصلاح البروتستانتى . ومن هنا نبتت أهم النتائج التربوية .

هذا وقد قامت حركة مضادة لحركة الإصلاح الدينى هذه ، وذلك بانعقاد « مجلس ترنت ١٥٤٥ — ١٥٦٢ » الذى اتخذ الأرهاب وسيلة سلبية للدعاية لمبادئه ، واتخذ التربية وسيلة إيجابية لتحقيق أهدافه . وحركة الإصلاح هذه تبين رد الفعل الذى حدث ضد هذه الحركة الإنفصالية . أما هذه التربية

فقد سيطرت عليها فى الغالب الهيئات الدينية الجديدة التى كان فى مقدمتها جماعة اليسوعيين .

تأثير هذا العصر فى مدلول التربية وروحها :

إن النتيجة المنطقية للآراء التى نادى بها المصلحون كان لابد أن تؤدى إلى استمرار تطور فكرة النهضة التى تؤكد تحكيم العقل فى تفسير مسائل الحياة المدنية ، والطبيعية ، وقصر سيطرة الكتاب المقدس على الأمور الدينية وتحكيم الفرد عقله فى تفسير الكتاب المقدس . ولكن السير فى هذه الاتجاهات كلها قد توقف . ولما ينقض جيل واحد . لقد كتب « لوثر » فى مستهل حياته فى « وتنبرخ » Wetenberg «فقال» إن مايناقض العقل لاشك أنه أكثر تناقضاً مع الله ، إذ كيف لا يكون بهتانا مالا يرتضيه الله وهو بهتان فى نظر العقل وفى نظر الإنسان ؟ » ولقد وصل إلى حد أن قال فى وقت متأخر عن ذلك . : إنه من المسلم به أن العقل هو سبب كل شىء ، وأنه من بين كل الأشياء التى تنتمى إلى هذه الحياة أحسنها . حقا إنه شىء سماوى . ولكن قبل نهاية حياته قرر « أنه ليس هناك أمكر ولا أحنق من العقل - إنه كوحش سام له أكثر من رأس - إنه ضد الله وضد كل أعماله » وهذا الموقف الأخير قد كرره مرارا وتكرارا وبشدة خاصة . ولم يكن هذا التغيير فى وجهة النظر أمرا شخصياً فردياً بل إنه كان أمراً عاما .

لقد انقسمت حركة النهضة الإصلاحية الدينية تدريجياً إلى ثلاث تيارات رئيسية فهناك :

أولا : الاتجاه العلمى والفلسفى الذى لم يبد واضحاً إلا فى القرن السابع عشر . والذى سنلاحظه عند الكلام على الحركة الواقعية .

ثانياً : الاتجاه الإنسانى الذى حار بين المذهب المدرسى فى فرعه الكنسى،

وبين المذهب التقليدى الشيشرونى . ثم اتخذ له منزلا متأرجحا إلى حد ما فى الكنيسة الكاثوليكية الرومانية ، وخاصة فى فرنسا .

ثالثاً : الاتجاه اللاهوتى فى الفترة المتوسطة ، وهو يسيطر على أوربا الشمالية كما يسيطر على الحياة الفكرية وعلى التربية .

إن قادة الإصلاح الدينى قد أيقنوا فيما بينهم بأن عقيدة الإصلاح تتضمن فى ذاتها حرية الضمير . وواجب تفسير الكتاب المقدس تبعاً لما ترتضيه عقلية الفرد ولكنهم وجدوا من الصعب عليهم الآن - كما كان فى الأوقات السابقة - إقناع غيرهم بهذا . لذا نجد أنه لم تبذل جهود فى تنمية قوى العقل التفكيرية والنقدية والدينية والأمور المدنية ، ونظم الحياة الاجتماعية ، وحقائق الطبيعة ، بل إن هذا كله قد ترك للقرون التالية . وحتى فى تلك القرون لم يحدث هذا التقدم إلا نتيجة للصراع المر مع كنائس الإصلاح الدينى ومع الكاثوليكية الرومانية أيضاً . على أن مبدأ حرية التفكير ، أو الإلحاح فى وجوب تحكيم العقل المشار إليه لم يتحقق إلا قليلا فى عالم التربية السائدة فى ذلك الوقت سواء بصبة فى قالب عقيدة أو مبدأ ، أو بتنظيم نشره فى المدارس ، أو بجعله معبرا عن روح التربية الذى كان ينقصه شىء من التحديد .

نتائج الشكلية :

بدلا من تلك الحرية الفكرية نجد أن التربية قد تغلبت عليها الناحية الشكلية التى تمت نتيجة لسيطرة الجامعات اللاهوتية من لوثرية ، وكلفية ، وزونجلية ، وسوسينية Socinea وما يتبعها من الفروع التى لا تكاد تحصى ، المتشعبة الأقسام المتعددة من الحركة البروتستانتية : فاللوثرية بوجه خاص قد صارت طوائف متنازعة متبعة فى هذا انقسام الشعب الألمانى إلى أحزاب سياسية . وكان همها الأول التنازع على سفاسف الأمور وكانت النتيجة

ظهور عدد كبير من العقائد التي اتسع نطاقها حتى شملت أدق التفاصيل . وكان زعماء كل طائفة يمثلون في نظر أتباعهم كل ماللكتب المقدسة من سلطان . وكانت الحكومة فيالولايات الألمانية تفرض العقائد على الناس بالقوة . ولم تكن الحياة العقلية وحدها هي التي قيدت بتلك القيود ، وحصرت في تلك الحدود الضيقة ، بل إن التربية سواء في المدارس العالية أو المتوسطة حدد غرضها ، واستمدت روحها من هذا الاتجاه الشكلي الضيق النطاق . ولقد قويت حركة الإصلاح الديني المضادة لهذا الاتجاه نفسه فيما يختص بالمذهب الكاثوليكي . ففي النصف الأخير من القرن السادس عشر ، وطيلة القرن السابع عشر - شاع في المدارس النموذجية نوع جديد من الفلسفة المدرسية إما بروتستانتية ، وإما رومانية كاثوليكية . وتجلت فيه العودة إلى الفلسفة الأرسطوطالية التي اتخذت أساساً للتعريفات والتمييزات التي لاحصر لها التي جعلتها تلك النظم ضرورية . وكانت روح الفلسفة المدرسية ، وشكليتها في القرن ١٦ تشبه إلى حد ما تلك التي كانت في القرن الثالث عشر ، مع شيء من الاختلاف في الموضوع أو المادة .

وهكذا فشل الإصلاح الديني في أن يأتي خلال القرنين : السادس عشر ، والسابع عشر - بتلك النتائج العقلية والتربوية التي تضمنتها منطقياً الاتجاهات الأساسية للمصلحين . وذلك فيما يخص مجانية التعلم ، وانتشار الثقافة ، وتطور العلوم . والحق أن تلك المنازعات الحادة والحروب الدينية الهدامة التي شغلت هذه الفترة كلها هي المسئولة إلى حد ما عن :

(١) سيادة الدولة على الدين

(٢) وعن اتجاه التربية اتجاها شكلياً متمشياً مع الفلسفة المدرسية .

وهذه الحالات تفسر لنا انحاط مستوى الأمور التربوية خلال القرن السابع عشر - كما تبين أن المجهودات التربوية لجماعة المصلحين الدينيين الأوائل ،

والولايات المصلحة لم تتحقق إلا فى أواخر القرن السابع عشر ، أو القرن الثامن عشر .

ولم تظهر هذه التربية الشكلية الدينية فى مواد الدراسه بالجامعات ، والمدارس العالية وفى روح الحياة العقلية بوجه عام فحسب ، بل إنها ظهرت أيضاً فى أعمال المدارس الواقعية . وعلى الرغم من أن العمل المدرسى فى هذه المدارس قد اتجه فى كثير من الحالات إلى التمرين الفعلى على تناول البحوث اللاهوتية الشكلية وإلى التفرغ للمناقشات اللاهوتية ـ فإن هذا الاتجاه لم يكن بقدر الاتجاه إلى محاكاة القدماء فى تدريب قوى العقل على نقاش جدلى يدور حول المميزات الشكلية ، والتفرقة الدقيقة بين معانى الكلمات ، والاستعمال الصحيح للألفاظ الدالة على المعانى المجردة . وبذلك انعدم ـ أو قل ـ الاهتمام بالناحية الموضوعية .

ولقد أدى هذا إلى النتيجة نفسها التى وصل إليها القدماء ، وهى الاهتمام بالذاكرة والنشاط العقلى المنطقى المتصل بعالم المجردات دون أى إشارة إلى مقدار مافى الموضوع الذى يتناوله العقل بالبحث من صحة ذاتية .

المواد الإنسانية :

لقد قبل مربو حركة الإصلاح الدينى المنهج الإنسانى، رغم أنهم استعملوه لغرض يخالف الغرض الذى استعمله فيه المربون الإنسانيون الأوائل . ولعلهم قبلوا المنهج الإنسانى لوجود تلك الرابطة القوية بين الحركتين كما لاحظنا فيما سبق ، وكذلك لأن إجادة اللغات الكلاسيكية أمر هام يمكن الفرد من الدراسة المباشرة للكتاب المقدس ، وكتب الآباء بلغاتها الأصلية . وكانت النتيجه أن أصبحت هذه الدراسة هى الغرض الأول من التربية البروتستانتية . وقد وجدت لها مكانا بارزاً فى مدارسها ـ وأصبح المنهج ذا طابع

ديني عميق بدراسة المحاورات والطقوس الدينية ، والمذاهب المختلفة ، ونظم الكنيسة ، والعقائد المختلفة . تلك الدراسة امتازت بها جميع المدارس فى ذلك العصر فى الممالك البروتستانتية والكاثوليكية على السواء ، وبجعل الكتاب المقدس كتابا مدرسياً ، وباتجاه نشاط المدرسة وعملها إلى عرض الآداب المسيحية ، والعقيدة المسيحية .

أثر حركة الإصلاح الديني فى إنشاء المدارس :

وثمة تأثير تربوى آخر لحركة الإصلاح الديني يتطلب دراسة أكثر تفصيلا نرجئها إلى ما يأتى وإن كنا سنذكرها هنا ذكرا عابرا ونقصد بها تأسيس نظام من المدارس على فكرة « التربية العامة » فهذه النظم للتعليم العام فى كل دولة إنما ترجع فى بدايتها إلى حركة الإصلاح ، على أن تطور هذه المدارس واكتمالها لم يتم إلا بعد أن نمت الفكرة السياسية التى تقول بأن سعادة الدولة تتوقف على تربية المواطن . وإننا نجد الأساس الذى قامت عليه هذه النظم الحديثة من المدارس فيما رآه زعماء حركة الإصلاح الديني من أن سعادة الأبدية لكل فرد تتوقف على تحكيم عقله فى تعاليم الوحى التى تضمنها الكتاب المقدس . وكانت النتيجة أن القدرة على قراءة الكتاب المقدس فى شكل معين ، والرغبة فى قراءته بلغته الأصلية ، والحاجة إلى التمرين على تحكيم العقل ـ كل هذه الأشياء جعلت للمدرسة مهمة جديدة ـ وتطلبت تربية إجبارية عامة لجميع الأطفال من جميع الطبقات ـ بنين، بنات ـ وليس من المؤكد أن الإصلاح الديني قد قدم الكتاب المقدس إلى الناس فى لغتهم القومية ، لأنه كان هناك عشرون نسخة ألمانية على الأقل قبل نسخة لوثر . وليس من المؤكد كذلك ما إذا كان الإصلاح الديني قد سبب فتح المدارس الأولية للشعب ، لأنه من المحتمل أن تكون الفرصة الحقيقية لفتح مجال التربية للأطفال فى جميع المراحل كانت أكبر فى القرن الذى سبق

الإصلاح منه فى العصر الذى تلاه . ولكن لاشك فى أن الاتجاه الحديث قد كان نتيجة لتطبيق المبادىء التى تضمنتها حركة الإصلاح الدينى .

نتائج عامة :

إن المسحة الدينية التى اصطبغت بها التربية ظلت سائدة فى القرنين: السادس عشر والسابع عشر ، وظلت فى الحقيقة مسيطرة حتى القرن التاسع عشر وقد تميزت هذه المسحة ببعض المميزات الخاصة فى كل من البلاد البروتستانتية، والبلاد الكاثوليكية على السواء . فقد كانت وظيفة التربيه الأساسية هى تنمية المعتقدات الدينية ، وزيادة ميل الطفل وحبه للكنيسة ، لأنه سيترتب على هذا سعادته الأبدية . ولاغرابة بعد ذلك أن صبح المادة الدينية والإعداد اللغوى هما الجزء الأكبر من مادة الدرس . واستخدمت هذه الطرق بشكل يدعو إلى غرس حاسة احترام السلطة والتقاليد، وإلى تنمية القدرة الحوارية فى العرض والجدل . ومن الناحية التنظيمية فى التربية كان يدير المدارس إما كبير الكنيسة ، وإما الدولة والكنيسة معاً ، كما كانت الحال فى كثير من الممالك البروتستانتية ـ لأنه حتى فى البلاد التى كانت الدولة تتمتع فيها بالإدارة الشكلية ـ كان التعليم والإشراف المباشر فى أيدى رجال الدين .

بعض رجال التربية فى عصر الإصلاح الدينى .

كما أنه من الصعب أن نفصل أو أن نميز بين حركة النهضة وحركة الإصلاح الدينى فى كل أوربا الشمالية ـ كذلك نجد أنه من الصعب أن نميز بين رجال التربية المتصلين بحركة الإصلاح الدينى فى القرن السادس عشر وأولئك المتصلين بالحركة الإنسانية ـ وإذا سلمنا بأن رجال النهضة قد وجهوا التعليم الجديد توجيهاً إصلاحياً ، علمنا أن جماعة أنصار الحركة الإنسانية فى

أوربا الشمالية كانوا على الجملة مسئولين عن حركة الإصلاح الديني . ومع أن كثيراً منهم ومن البارزين فيهم أمثال ، ارزمس Erasmus وومبفلنج Wimpfeling ومور More ورابليه Rabelais قد رفضوا الانشقاق عن الكنيسة، ورفضوا وسائل العنف التي اتبعها المصلحون الدينيون : فأنهم لم يتمكنوا من إخلاء أنفسهم من هذه المسئولية . لقد ظهرت هذه الحقيقة في كلام لوثر Luther إذ قال بأسلوب رقيق - : « أنا لم أفعل شيئاً سوى فقس البيضة التي وضعها ارزمس » ، وقد رد على ارزمس Erasmus قائلا « إن البيضة لم تكن سوى بيضة دجاجة ، ولكن لوثر قد فقس بيضة ديك a game cock » وهكذا نجد أن كثيراً من المربين الإنسانيين من أمثال « شتورم » يمكن اعتبارهم ممثلين حقيقيين للتربية الدينية والإنسانية . هذا من ناحية - ومن ناحية أخرى نجد أن كثيراً من المربين الذين يتتمون لحركة الإصلاح الديني من أمثال ملانكثون Melanchthon ينتمون أيضاً إلى الحركة الإنسانية ، ومثلهم في ذلك مثل أنصار هذه الحركة الذين سبق ذكرهم في الفصل السابق. وعدم المقدرة على التفرقة أو التحديد هذا موجود كذلك في الجماعات الأخرى . فمثلا كومنيوس الذى يعتبر زعيما للواقعيين كما سترى في الفصل التالي ، هو في الحقيقة كذلك زعيم من زعماء حركة الإصلاح الديني التربوية . مثله في ذلك مثل لوثر، وملانكتون - وبعبارة أخرى - نلاحظ أن المظهر الديني لأعمال هؤلاء المربين يبدو في الغرض وفي التنظيم التربوى . بينما المظهر الواقعى أو الإنساني ، يظهر في المنهج أو مواد الدراسة . وعلى الرغم من أننا سنعرض عرضا تفصيلياً لحياة عدد قليل من المربين الأصلاحيين ، فأن حركة الإصلاح الديني وحركة الإصلاح المضاد قد أمدتا التربية بعدد كبير من المربين وزعماء الفكر التربوى . والحق أنه كان من نتائج طابع حركة النهضة المتأخرة أن جميع الزعماء الدينيين قد اتخذوا التربية وسيلة

لإدخال الإصلاحات التى يبتغونها - ولعل من الطبيعى بعد ذلك أن يكون « لوثر » ، وملانكتون زعيمى البروتستانتيين .

جون كلفين ١٥٠٩ - ١٥٦٤ . شغل كلفن الجزء الأكبر من حياته فى المجادلات اللاهوتية والدينية ، ولم يهتم بالتربية اهتماما خاصا إلا فى السنوات الأخيرة من حياته . فقد نظم حينئذ كلية فى « جنيف » لا تزيد إلا قليلا عن مدرسة لاتينية إنسانية ، وقد أصبحت هذه المدارس أخيرا متعددة فى فرنسا فى الجهات التى تنتشر فيها البروتستانتية . وللمطرد « الهيجونوت » ، أنشئت عدة مدارس على هذا المنوال فى ألمانيا بتشجيع اللاجئين الفرنسيين وأهدافهم. وهى لا تتميز كثيرا عن مدارس « فرستن» Furstens chulen التى سبق أن ذكرناها فى الفصل السابق .

زونجلى Zwingli ١٤٨٤-١٥٣٢- المصلح الدينى السويسرى العظيم الذى أعلى من شأن التعليم الإنسانى وشجع على تكوين المدارس الأولية ، وكتب رسالة عنوانها «كيفية تربية الأولاد وتنشئتهم على المبادىء المسيحية (١٥٢٤)»

جون نوكس John knox ١٥٠٥ - ١٥٧٩ - زعيم حركة الإصلاح الدينى فى اسكتلندا . ويرجع إليه الفضل الأول فى إنشاء نظام مدارس المقاطعات فى اسكتلندا .

مارتن لوثر : ١٤٨٣ ١٥٤٦:

وهو من أكبر دعائم الإصلاح الدينى ، وزعيم حركتها التربوية التى بدأت فى ألمانيا حتى قبل أن تنبت فيها بذور أفكار النهضة . ولقد كانت هذه الحركة ترمى :

أولا : إلى تحرير التربية بتأثير سلطة الدولة من القيود التى قيدتها بها الكنيسة خلال العصور الطويلة .

ثانيا : إلى توسيع تهيئة الفرص للتربية .

ثالثا : إلى تكوين فكرة صحيحة عن وظيفة التربية وأهميتها فى الحياة الدينية والدنيوية .

ولقد اتفقت هذه الميول مع معتقدات لوثر . ولما نجحت حركة الإصلاح الدينى تطلب الأمر تحقيقاً جزئياً على الأقل لبعض هذه الاتجاهات . على أن هذه الاتجاهات الثلاث كانت موجودة فعلا قبل لوثر . ولنبحث الآن فى مدى تأثير لوثر فى كل من هذه الاتجاهات بادئين بالاتجاه الثالث . أى الاتجاه إلى توسيع مدى النظر فى طبيعة التربية ووظيفتها .

ولقد هاجم « لوثر » التربية الكنسية والديرية مهاجمة عنيفة . ومع أن مدارس المدن كانت متعددة فى المدن الكبرى ، فإن معظمها وخاصة المدارس التى كان لها طابع المدارس الأولية ـ كانت فى الحقيقة تحت سيطرة مدرسى المدارس الكنسية ، ومتأثرة بروحها. أما المدن الصغرى والقرى فلم يكن فيها أى نوع آخر من المدارس ـ وقد كتب لوثر ينتقد ضيق أفقها ، وقسوة نظامها ، وروحها التعسفية ، ونظرتها السوداوية قائلا :

« لم يكن سليمان إلا مدرساً ملكياً حكيما ، فهو لا يمنع تلاميذه من الاحتكاك بالحياة أو من التمتع بحياتهم كما يفعل الرهبان مع تلاميذهم . إن الذين ينصحون بذلك لذوو عقول مقفلة صماء . كما يرى « أنسلم Anselm » فقد قال : « إن مثل الشاب الذى يعامل مثل هذه المعاملة ، والذى يعزل عن المجتمع كمثل الشجرة الصغيرة التى هيأتها الطبيعة لأن تنمو وتحمل الثمار ولكنها تغرس فى آنية صغيرة فلا تنمو ، ولا تحمل يوما ثمارا .. وذلك لأن الرهبان قد سجنوا الأطفال الذين تحت رعايتهم كما يسجن الناس الطيور فى الأقفاص فلا يرى الطفل أحداً ، ولا يخاطب أحداً ـ إنه من الخطر ـ أى خطر ـ أن يعيش الشباب منعزلا هكذا ، ويقام بينه وبين المجتمع سد ـ أى

سد ـ هذا بينما يقضى الواجب بأن تترك للصغار الحرية فى أن يروا ويسمعوا ويعرفوا ما يجرى حولهم فى هذا الكون مع تعليمنا لهم التمسك بالنظام واحترام الذات ـ إن الشدة الرهبانية لن تنتج ثمرا طيبا . فأحسن شىء للشاب هو أن يكون على اتصال دائم بالمجتمع مع آخرين ، مع تعليمه تمجيد الاستقامة والفضيلة ، وتجنب المساوىء والرذيلة . إن الرهبانية علاوة على ذلك طاغية بسبب تعسفها فى إيلام الشباب . إن الشباب فى حاجة إلى البهجة والسرور بقدر ما هم فى حاجة إلى الأكل والطعام « فبهذه الوسائل تضمن لهم صحة أثبت ، وقوة أشد ».

إن ماجاء بالفقرة السابقة لا يبين فقط حملة لوثر على التربية القديمة ، ولكنه يبين أيضاً فكرته عن التربية الحديثة : فغرض التربية ومجالها لاينبغى بعد أن يخضعا خضوعا تاما للدين والكنيسة . فلو فرضنا عدم وجود روح أو جنة أو جحيم فما زالت هناك ضرورة تحتم وجود المدارس من أجل أمور الدنيا كما عرفنا من تاريخ اليونان والرومان . فالعالم فى حاجة إلى رجال متعلمين ، ونساء متعلمات . وذلك لكى يتمكن الرجال من حكم البلاد حكما صالحا وتتمكن النساء من إنجاب الأطفال والعناية بالشؤون المنزلية ».

إن محاولة إدخال هذه التغييرات فى التربية ، رجعلها إعدادا جوهريا للنهوض بمهام الحياة العادية فى المنزل ، والمهنة ، والدولة ، والكنيسة ـ قد كان موضع اهتمام لوثر سواء فى مؤلفاته ، وفى مواعظه الكثيرة التى ألقاها على الشعب الألمانى . وكانت النتيجة أن تغيرت النظرة إلى الأسرة ، وأصبحت النظرة الجديدة تعتبر الأسرة عاملا هاما من عوامل التربية لا تقل أهمية عن المدرسة ، وأصبحت التربية شيئاً أوسع مما يعمل فى المدرسة . هذا مع أن مجال وظيفة المدرسة نفسها أوسع مما كان فى مدارس عصره ، بل مما كان فى المدارس التى أسسها أتباعه فى القرنين السادس عشر والسابع عشر . نعم

كانت اللغتان : اليونانية واللاتينية تكونان صلب المنهج . وقد أضاف إليها اللغة العبرية ، وحاول جعل منهجه التعليمى فى متناول جميع التلاميذ ولم يجعله مقصورا على التعليم اللغوى ، بل أدخل فيه المنطق ، والرياضيات التى كانت الحاجة تدعو إليها فى تلك الأوقات . وحدد الاهتمام بدراسة التاريخ والعلوم كما كانوا يتصورونها حينئذ . وكذلك اعتنى بالموسيقى . وتقدير الموسيقى أثر من آثار لوثر الهامة فى الشعب الألمانى : إذ أصبحت الموسيقى فى صلب منهج التربية المقررة على الجميع . وجعل لوثر للألعاب الرياضية وللتربية البدنية مكانة لم تدخل فى نطاق التفكير الألمانى من قبل .

وقد سبق أن لاحظنا مدى العلاقة الأساسية بين حركة الإصلاح الدينى وبين التربية العامة . وقد وضع لوثر يده على هذه النقطة الهامة وأصر عليها فى تعاليمه . فالمدارس يجب أن تفتح أبوابها للجميع النبلاء والعامة « الأغنياء والفقراء . وتضم البنين والبنات » . وهذا بلا شك تقدم ملحوظ ـ وعلى الدولة أن تلجأ إلى الوسائل الأجبارية ـ إذا لزم الأمر ـ وفى هذه العلاقة نجد أن وظيفة المدرسة وظيفة تكميلية فى التربية ـ وقد طالب لوثر بأن يكون "يوم المدرسى ساعتين وذلك ليهىء لكبار التلاميذ وشبانهم الفرصة ف أن يساهموا فى تأدية الواجبات الاقتصادية العاديه فى الحياة دون عائق. وفى ذلك يقول «أنا لا أوافق بأى حال من الأحوال على تلك المدارس التى اعتاد الأطفال أن يقضوا فيها عشرين أو ثلاثين سنة فى دراسة «دوناتس» أو الإسكندر دون أن يتعلموا شيئا . لقد بزغ فجر عالم جديد تغيرت فيه الأوضاع. إن رأيى هو أنه يجب علينا أن نرسل الأولاد إلى المدرسة ساعة أو ساعتين فى اليوم ، وندعهم يتعلمون بقية اليوم مهنة ما أو حرفة فى المنزل ـ ويجب أن يسير هذان الأمران جنباً إلى جنب» وكان رأيه فى السلطات الحاكمة (أنه يحتم عليها أن ترغم رعاياها على إرسال الأطفال إلى المدارس) فكما أن كل شخص مجبر على أداء الخدمات العسكرية فهو مجبر أيضاً على أن يتعلم للسبب نفسه وهو حماية ورفاهية الدولة .

فمن الطبيعي إذن أن يكون الأمر في معونة التربية والسيطرة عليها موكولا إلى الدولة وفي ذلك يقول : « وفي ضوء هذا كله ينبغي على جميع رجال الدولة وموظفيها أن يشرفوا على الشباب بعناية ومثابرة . فما دامت المدينة في جميع أمورها ـ حياتها وشرفها وممتلكاتها ـ قد تعهدت برعايتهم وأماناتهم فلن تبرأ ذمتهم أمام الله وأمام الناس إلا إذا بذلوا أقصى جهودهم ليلا ونهارا في نمو المدينة وتقدمها . ونمو المدينة ليس معناه تكديس الأموال في خزائنها فحسب أو إقامة الحصون وبناء الدور أو مضاعفة المدفعية والذخائر الحربية .. لا ، إذ ما قيمة كل هذا في بلدة أو مدينة أهلها بلهاء ـ إن خسارة المدينة حينئذ أفدح وأعم فالنمو الحقيقي الصحيح ، والتقدم ، والقوة هو في أن تكون المدينة جامعة لأكبر عدد من المواطنين المثقفين ، والمتعلمين ، الأذكياء ، الشرفاء ، المتعلمين تعليما حسناً . فهؤلاء هم الذين يجمعون لها الثروة ويستخدمونها في مصالحها » .

وإذا كانت المدينة تنفق المبالغ الباهظة سنويا على بناء الطرق وتقوية الحصون ، وتنظيم الجيوش ، فلماذا لا تعول واحداً أو اثنين من المدرسين ؟ إن ما نادى به « لوثر » في هذه الناحية كان البناء الذي قام على صرحه نظام مدارس الدولة البروتستانتية .

إن نظرة « لوثر » إلى التربية وأهميتها تتجلى في تقديره للعمل الذي يقوم به المدرس فهو يقول :

« كيف يوجد العدد الذي لا يحصى من الوعاظ ، ورجال القانون والأطباء . إذا لم توجد قواعد اللغة وعلوم البلاغة ؟ إن هذه هي النافورة التي يتفجر من ينابيعها كل هؤلاء . إني أقولها كلمة موجزة : إننا لن نجزى هذا الشخص المثابر ـ المدرس أو المهذب أو سمه ما شئت ـ ذلك الذي يثقف ويعلم أولادنا بإخلاص ـ إننا لن نجزيه الجزاء الأوفى . فأي مقدار من المال لن يوفى له

دينه الذى فى أعناقكم - هكذا قال غير المتدين أرسطو ، ومع هذا فنحن نعامل المدرسين بكل احتقار ، وكأنهم فئة لا قيمة لها ولا اعتبار . ثم ندعى دائما أننا مسيحيون مؤمنون. إنى من ناحيتى لو أكرهت على ترك مهنة الوعظ لأدخل فى أى مهنة أخرى ، فأنا لا أعرف مهنة ينشرح لها صدرى أحسن من أن أكون مدرساً - أو معلماً للصبيان . لأنى أعتقد أن مهنة التعليم تلى مهنة الوعظ فى فوائدها ، وفى خدمتها للعلم . وفى الحقيقة أنى لأحار فى بعض الأحيان فى أيها أشرف من الأخرى . لأنك لن تستطيع تعليم كلب هرم نوعا جديداً من الحيل . كما أنه من الصعب أن تصلح مدمنى الإجرام . وهذا هو ما نحاول أن نفعله فى مهنة الوعظ ، وكثيراً ما تذهب جهودنا هباء . لكنه من السهل أن تربى الأشجار الصغيرة ، ولو أن بعضها قد ينكسر فى بعض الأحيان - فياصديق إنك لن تجد فى أى بقعة من الأرض فضيلة أعلى من تلك التى يتحلى بها ذلك الرجل الأجنبى الذى تعهد إليه بأولادك فيربيهم بإخلاص وأمانة ، إنه لعمل قلماً يفعله الآباء حتى لأولادهم » .

من هذا يتبين لنا أن لوثر قد أدى خدمة جوهرية للتربية بالعمل على توسيع مدى معناها وصبه فى قالب جديد . فقد أتى بمادة جديدة واسعة المجال فى التربية ، تمنحها قوة دافعة لتغييرات عملية بذرت بذورها من قبل . وقد ترك لأتباعه . وعلى رأسهم « ميلانكتون » مهمة تحقيق هذه التغييرات تحقيقاً واقعياً .

فيليب ملانكتون Philip Melanchthon « ١٤٧٩ — ١٥٦٠ » :

هو الذى أطلق عليه لقب معلم ألمانيا Preceptor of Germany إذ أن مثله بالنسبة لألمانيا فى حركة الإصلاح التربوى كمثل لوثر فى حركة الإصلاح الدينى . والواقع أن آراء لوثر ومقترحاته التربوية التى نشرها على الشعب الألمانى ، وألح فى المطالبة بتنفيذها قد تبلورت ونفذت على أيدى « ميلا نكتون »

فتسميته بمعلم ألمانيا ليست تسمية اعتباطية . فعند وفاته لم تكن هناك مدينة في ألمانيا إلا وقد عدلت مدارسها طبقاً لما أشار به « ميلانكتون » بطريق مباشر أو بمقتضى اقتراحات له، وندر وجود مدرسة لاتضم عدداً من تلاميذه بين مدرسيها وكانت « وتنبرج » هي المركز الذي شعت منه آراؤه النافذة التي اتحدت مع تلك التي نادى بها « لوثر » فني جامعاتها عمل « ميلانكتون » طيلة الإثنين والأربعين سنة الأخيرة من حياته . وفي الدوائر الجامعية نفذت إصلاحاته التربوية أول مانفذت . وبنفوذه عدلت الجامعة نظمها فأصبحت إنسانية بروتستانتية في منهجها . وسرعان ماحاكت بعض الجامعات في الشمال هـذا التعديل . وكانت جامعة « وتنبرج » هي النموذج للجامعات الجديدة في ألمانيا التي سنذكرها فيما بعد وأصبحت « وتنبرج » كعبة آلاف من الطلاب جذبتهم إليها شهرة ميلانكتون ، وصيته الذائع . ثم أخذت « وتنبرج » تخرج أفواج المدرسين الذين انتشروا رسلا في كل أنحاء ألمانيا ينفذون آراء ميلانكتون . وكلما احتاج أمير لأستاذ جامعة ، أواحتاجت مدينة لمشرف على مدارسها أخذت مشورة « ميلانكتون ».وكان من الطبيعي أن يقع الاختيار على أحد تلاميذه ، وكان أشهر مدرسي هـــذا العصر من أمثال « نيندر **Neander** ، وتروتزدورف **Trotzendorf** من تلاميذه ، كما كان أمثال اشتورم **Sturm** يعتمدن على مشورته ، ولم يتبوأ ميلانكتون منزلة الزعامة عن طريق تلاميذه فحسب ، بل تبوأها أيضاً عن طريق المراسلة والزيارات ، ولا تزال مراسلاته مع خمس وستين مدينة ألمانية . فيما يخص مدارسها باقية حتى الآن .

وكثيراً ما كان ميلانكتون يفتتح هذه المدارس بنفسه ـ وكان اتصاله بتلاميذه عن طريق كتبه . فلما بلغ الستين من عمره كتب كتابة « قواعد اللغة الإغريقية » الذي أصبح كتاباً مدرسياً عم استعماله المدارس الألمانية

جميعها تقريباً . وكتابه « قواعد اللغة اللاتينية » الذى كتبه بعد ذلك قد حاز شهرة مماثلة ـ وكتبه فى الحوار والبلاغة والأخلاق ، والطبيعة ، والتاريخ ... الخ كلها كانت فائدتها مشابهة فى المدارس الأولية ـ كما أن مؤلفه فى اللاهوت الذى يعد أول انتاج بروتستانتى أصبح أعظم كتاب فى البروتستانتية فى الجامعات والمدارس العليا .

وبوضع مقالاته The visitatiosn Articles مقالات الزيارة لمقاطعة سكسونيا سنة ١٥٢٨ ، تبعاً لرغبة نائبها ـ أصبح هو مؤسس أو واضع نظام المدارس العامة الحديثة . ومجال هذه المدارس العالية كان محصورا تماما كما يبدو من ملخصة لهذا الموضوع فهو يقول :

« يوجد الآن كثير من المساوىء فى المدارس . فلكى يتمكن الطفل من أن يتعلم تعلما صحيحاً أعددنا له ما يأتى : —

أولا : يجب أن يراعى المدرس أن يعلم اللغة اللاتينية فحسب ـ لا الألمانية أو اليونانية أو العبرية ـ كما يفعل البعض . فيحملون الأولاد مالا طاقة لهم به من عدد من الدراسات غير المثمرة . إن من الواضح أن أمثال هؤلاء المدرسين لاينظرون إلى صالح الطفل ، ولكنهم يتناولون مثل هذا العدد العظيم من الدراسات لكسب الشهرة .

ثانياً : على المدرس ألا يكلف الطفل دراسة عدد كبير من الكتب . ويجب أن يتجنب بجميع الوسائل الإكثار من التعليمات .

ثالثاً : إنه من الضرورى أن يقسم الأولاد إلى فصول .

بيد أن هذه المدارس مع توسع طفيف قد أصبحت هى المدارس الثانوية ـ مدارس الجنازيم ـ وهى محور مدارس النظام الألمانى كله .

إن الأهمية التربوية لكتابات ميلانكتون كما ظهرت فى خطابات افتتاح

المدارس أو محاضراته على تلاميذه عن قيمة دراسات الآداب والفلسفة تنحصر أهميتها فقط فى أنها تبين مادة التربية الإنسانية وروحها .

أنواع المدارس الدينية :

إن حركة الاصلاح الدينى لم تعد أن تكون فى بدايتها حركة النهضة متجهة كما كانت فى ذلك الوقت نحو دراسة آداب الكتاب المقدس ، وآداب آباء الكنيسة ، ثم نحو دراسة اللغة الإغريقية والعبرية بدلا من الاقتصار على دراسة اللغة اللاتينية الشيشرونية فحسب . وحينئذ أصبحت مراكز الحركة الانسانية فى شمال أوربا مراكز لحركة الإصلاح الدينى ، وجعل نظام المدارس الإنسانية الأولية أساساً لنظم المدارس الدينية بروتستانتية كانت أو كاثوليكية فى نزعتها . وما سبق أن أشرنا إليه من قبل فيما يخص مدارس اليسوعيين ينطبق على معظم هذه المدارس . ذلك أن مواد الدراسة فى هذه المدارس جميعها كانت تتبع نظام المدارس الإنسانية فى حدوده الضيقة ، أما الغرض والروح فكانا مصبوغين بالصبغة الدينية البحتة ، وكانت الدولة تدير المدارس البروتستانتية بصفة اسمية . أما الادارة الفعلية فكانت فى أيدى رجال الدين، هذا فى حين أن تنظيم المدارس الكاثوليكية كان فى أيدى الطوائف أو الهيئات التعليمية .

الجامعات :

إن تاريخ جامعات الولايات الألمانية فى القرنين : السادس عشر ، والسابع عشر ، قد يخضع لتاريخ الديانة البروتستانتية ، ويكاد يتحد مع تاريخ تطور علم اللاهوت البروتستانتى . وإن جامعة « فوتنبرج » المؤسسة فى سنة ١٥٠٢ . والتى تعد أول جامعة للتعليم الجديد قد أصبحت بسبب إقامة « لوثر » ، و

« ميلانكتون » بها مركزاً للبروتستانتيين ـ وقد أخذت الجامعات تخرج بالتدريج عن طاعة البابا وتبعيتها له ، وتتحول نحو الخضوع لسلطة الأمراء المدنيين . ومنذ ذلك الوقت أخذت تستمد العون من الحكومات بدلا من المصادر الكنسية ، وأصبحت سلطة الأمراء عليها سلطة نهائية . بل إن بعضها كان يغير اتجاهه المذهبي متبعاً فى ذلك تغير العائلة الحاكمة . وكانت تأتى الاعانات إلى حد كبير من حل المؤسسات الديرية ، والكنيسة القديمة . وتعتبر جامعة ماربورج Marburg المؤسسة فى عام ١٥٢٧ أولى الجامعات البروتستانتية . ثم أضيف إليها فى مدى قرن جامعات كنجزبرج Konigsberg وينيا Jena وهلمستاوى Helmstade ، ودوربات Dorbat وعدد آخر من الجامعات ، وخلال هذه الفترة تأسست سبع جامعات كاثوليكية رومانية داخل حدود الولايات الألمانية ، وقد تحول عدد من مدارس الجنازيم الثانوية إلى جامعات ـ خلال هذه الفترة نفسها . مثل جامعة استراسبورج سنة ١٦٢١ وكانت فى الأصل مدرسة « شتورم » Sturm School وجامعة التدورف A' .dorf سنة ١٥٧٨ التى نشأت من مدرسة نورمبرج Nrenbma8u المشهورة. وكان كل منها مدرسة بروتستانتية .

وعلى الرغم من أن العمل فى كثير من هذه الجامعات كان له منزلة سامية وأثر عظيم فان جامعة « فالتدورف » مثلا قيل أنها على فقرها قامت بنصيب وافر فى الدراسات الفلسفية يفوق ماقامت به جميع الجامعات فى الإمبراطورية البريطانية . ومع ذلك نجد أن نشاط هـــذه المعاهد بوجه عام قد انحط فى القرن السادس عشر إلى ذلك المستوى الشكلى الجامد الذى سبق أن ذكرناه ـ ويلاحظ أحد المؤرخين الألمان أن تغلب الميل إلى العلوم اللاهوتية قد أوجد مذهباً مدرسياً حواريا لا يقل فى مستواه بأى حال من الأحوال عن ذلك الذى كان مزدهراً فى فترة العصور الوسطى . سواء فى تطور منهجه العلمى

الشكلى الدقيق تطوراً عظيما شاملا لأدق التفصيلات ، أو فى العرض الصحيح الكامل للموضوعات الدينية .

وقد سارت العلاقات - فى انجلترا - بين الجامعات والإصلاح الدينى فى طريق مشابه ؛ ففى كمبردج التى كانت مركزاً للإصلاح الدينى بدأت الحركة مبكرة بزعامة (تنديل) سنة ١٤٨٤ Tyndale—١٥٣٦ — ولاتيمر Latimir سنة ١٤٨٥ - سنة ١٥٥٥ . كما أن حل الأديرة والصوامع التى كان لها شأن عظيم فى جامعتى : اكسفورد وكمبردج - قد أدى إلى إضعاف القوة والتأثير . وقد زاد فى هذا الإضعاف إنشاء الكليات الجديدة ، وتمويلها من غنائم الأديرة المحلولة ، وإنشاء كراسى الأستاذية الملكية . وكان العاهل والكنيسة الوطنية يعاونان الكليات الجديدة بوسائل أخرى متعددة . ولكن على مر الزمن كان طابع الانحطاط فى العمل وفى الحياة الجامعية برز عاًّ كان فى جامعات ألمانيا.

إدارة البروتستانت للمدارس الثانوية الإنسانية :

إن حركة تحويل المدارس اللاتينية إلى مدارس مدنية ، التى بدأت فى القرن الخامس عشر ، قد تمت فى القرن السادس عشر على أيدى زعماء حركة الإصلاح الدينى . على أن هذا التحويل لم يتضمن تحويلا فى الغرض والطابع الدراسى ، ولكنه تضمن تغييراً وتحويلا فى الإدارة . ومع أن الولاة والأمراء قد تولوا هذه الإدارة فإنهم كانوا متأثرين بالباعث الدينى الذى كان يسيطر على أعمالهم الخاصة بالمدارس . وكان نظار هذه المدارس وكثير من مدرسيها من زعماء البروتستانت أو قساوستهم ، كما كانت السلطة النافذة فى مجالس الإشراف على هذه المدارس وزيارتها فى أيدى ممثلى الكنيسة . وقد تشكلت المدارس التى أنشئت حديثاً تبعاً لخطة « ميلانكتون » ، وكانت

إنسانية تماما بالشكل الذى يقبله « ارزمس » « ولوثر » وكان الغرض منها دينياً مدنياً أكثر منه إنسانياً بالمعنى الواسع . أما مواد الدراسة بها فقد انعدم - أو قل - اختلافها عما كان متبعاً فى المدارس القديمة ، غير أنه قد أضيف إلى تلك المواد اللاتينية قليل من الإغريقية ، وقليل من العلوم الرياضية . ونظراً لأن هذه المدارس قدتأسست على نظام المدارس القومية ، فإن اللغة القومية قد نالت بعض الاهتمام .

والتغيير العظيم الذى حدث هو تنظيم هذه المدارس ، وإخضاعها إلى نظام عام . وذلك بتعاون الحكومات مع الادارات المحلية . والمدرسة الثانوية البروتستانتية الأولى لأعداد الطلبة للجامعات كانت تلك التى أنشئت فى ولاية مجدبرج ، وتأسست باتحاد مدارس الابرشيات القديمة سنة ١٥٢٤ . وفى السنة التالية نفذ « ميلانكتون » فكرته فى تحويل مدرسة بلدة « ايزلبين » Eisleben مسقط رأس لوثر إلى مدرسة للآداب لإعداد الطلبة للجامعات . وفى سنة ١٥٢٨ أسست دائرة سكسونيا الانتخابية أول نظام عام لهذه المدارس . وفيه أنشئت مدارس لاتينية تابعة لخطة ميلانكتون فى جميع مدن وقرى سكسونيا . وقد تلتها دوقية « ورتمبرج » سنة ١٥٥٩ ثم بقية الولايات الألمانية بعد ذلك .

أما فى انجلترا فالمدارس الثانوية لم يكن لها نظام عام حتى ذلك الوقت - وعلى أى حال فقد تحولت هذه المدارس إلى إدارة الكنيسة الوطنية - وحتى قبل الاصلاح الدينى نجد أن العميد كولت Dean colet لما أنشأ مدرسة سان بول قرر أن إدارة المدرسة يجب أن تكون فى أيدى جماعة المتزوجين من غير رجال الدين من اتحاد تجار الأقمشة . وكان جوابه على ارزمس حينما سأله عن السبب فى ذلك أنه لا توجد ثقة مطلقاً فى أفعال البشر ولكن من ناحيته هو قد وجد أن شيوع الفساد فى مثل هذه الجماعات أقل منه فى غيرها من طوائف البشر على اختلاف أنواعهم ودرجاتهم ، وكان تنظيم

هنرى الثامن وادوارد السادس لهذه المدارس يقصد منه القضاء على إدارة الأديرة والكنيسة لها . وقد قام كل منهما على أساس مستقل . لكن معظمها قد نظمت بحيث يجب أن يكون الأساتذة ، والزملاء ، وأعضاء هيئة التدريس والإدارة من رجال الدين أتباع الكنيسة القائمة . وهكذا ظلت الحال حتى الحركة الإصلاحية التى حدثت فى القرن التاسع عشر .

الطوائف التعليمية الدينية :

مما يدلنا دلالة قاطعة على مدى تأثير المدارس البروتستانتية على أنه من عوامل اصلاح المساوىء الاجتماعية والكنيسية ، وتأسيس الكنائس الإصلاحية ـ أن الكنيسة الكاثوليكية قد اتخذت نظم تلك المدارس بعينها وسائل للإصلاح . وقد كانت الجهود التربوية التى بذلتها طوائف الرهبان فى مدارسهم القديمة أقل من جميع الوجوه من تلك التى بذلها رجال مدارس الإصلاح ؛ بمعنى أن قدماء الرهبان كانوا يعدون أغراضاً أخرى غير تربوية فى حين أن جهودهم التربوية الحقيقية كانت عرضية ، كما كانوا يقصدون بوسائلهم التعليمية إعداد الطلاب للإندماج فى الطوائف الدينية المختلفة . وأهم من هذا أنه كانت تلك الطوائف القديمة معادية فى طبيعتها وروحها للآراء والطرق الجديدة ، أما الطوائف التعليمية الدينية الحديثة فقد احتضنت هذه الآراء والطرق بعد أن حسنتها مدارس الإصلاح ، كما رفعت من شأن الجهود التربوية الحقيقية ، وجعلتها غرضها الأساسى .

وقد استمرت هذه الطوائف إلى أوائل القرن التاسع عشر وهى تسيطر على التعليم فى المدارس العليا . وكذلك فى معظم المدارس الأولية فى الممالك الرومانية الكاثوليكية فى جنوبى أوربا وفرنسا ، وكان بالممالك البروتستانتية فى شمال أوربا من يمثلون هذه الطوائف فى أمور التعليم تمثيلا واسع النطاق . وكانت طائفة اليسوعيين أقوى هذه الطوائف وأهمها .

مدارس الطائفة اليسوعية :

شكلت جماعة يسوع فى سنة ١٥٤٠ فأصبحت الأداة الرئيسية فى بدء حركة الاصلاح المضادة . وكان الغرض من إنشائها تقوية النفوذ البابوى ، وتوسيع نطاق سلطة الكنيسة الرومانية الكاثوليكية. وكانت وجهتها تحويل الوثنيين عن وثنيتهم ، ومحاربة العقائد الإلحادية البروتستانتية . وإلى ثانى هذين الغرضين يرجع الفضل فيما حظيت به هذه الطائفة من منزلة تاريخية هامة . وكانت الوسائل التى اتخذتها لتحقيق أغراضها :

(١) الوعظ (٢) الاعتراف . (٣) التعليم .

ومع أن التأثير العملى التى أحدثته هذه الطائفة ، والدور الخاص الذى لعبته على مسرح التاريخ خلال القرنين التاليين لإنشائها يرجعان إلى الوسيلتين الأولى والثانية بقدر ما يرجعان إلى الوسيلة الثالثة سواء بسواء ، فإن مايعنينا هنا هو الوسيلة الثالثة وحدها وتلك هى مظاهر نشاطها التعليمى فقط. ومن ثم يخرج عن دائرة اهتمامنا جميع البحوث الأخرى المتعلقة بطبيعة تأثير هذه الطائفة ، والدوافع التى دفعتها إلى العمل ، ومدى مافى طرائقها من صحة ، وقابلية ، وتدخلها فى المسائل السياسية ، ومدى تبرير الضغط عليها وإضعافها . فكل هذه الأمور لاتعنينا إلا فيما يختص منها بمدى تأثير شخصية هذه الطائفة وأغراضها الهامة فى تصورها لمعنى التربية .

هذا إلى أنه من المستطاع أن نبحث فى نظم هذه الطائفة التعليمية من حيث طريقة التنظيم ، ومواد الدراسة وطرائقها وأسلوب الإدارة المدرسية دون أن تتم النظر فى الروح والأغراض التى لايمكن الحصول عليها بدراسة الخطط والسجلات أو من قراءة الكتب ، إذ من الممكن أن نكون حكما صالحاً على الأمور التى من النوع الأول دون الإلمام بالأمور التى من النوع الثانى .

وعلى كل حال فمن المؤكد أن المدارس التى أنشأتها هذه الطائفة كانت

من أعظم المعاهد التعليمية نجاحاً لمدة قرنين متواليين ، وتخرج فيها كثير من الرجال المثقفين من علماء وزعماء وقادة أوربا ولم تخل هذه المدارس من الصفات التربوية الممتازة .

دستور الطائفة :

وضع دستور هذه الطائفة مبدئياً فى سنة ١٥٤٠ . ولم يكمل حتى سنة ١٥٥٨ بعد وفاة مؤسسه ليولا Loyola ويتكون هذا الدستور من عشرة أجزاء يسمى الجزء الرابع « نظام الدراسات » Ratio Studiorum

ولم يكمل هذا الجزء إلا فى وقت متأخر بعد عدة مؤتمرات متتالية : عقدتها لجان من أعضاء الطائفة ، ويمكن أن نقول إن هذا النظام تبلور واتخذ شكله النهائى سنة ١٥٩٩ وظل كذلك دون أن يلحقه أى تغيير حتى سنة ١٨٣٢ . وكان حينئذ يتضمن خبرة الطائفة التى اكتسبوها خلال أكثر من نصف قرن قضوه فى التعليم وإجراء التجارب ، وفى دراسة تجارب غيرهم دراسة تامة ، وذلك لأن الذين وضعوا هذا الجزء كانوا على صلة وثيقة بدراسة موضوع التربية على الأقل من ناحيتها العملية ، وكان لهذه الطائفة ميزة القدرة على الاهتمام المتواصل بهذه المادة وعلى الملاحظة الدقيقة والتجريب الذى اتسع نطاقه إلى مدى بعيد شمل عدداً عظيما من المعلمين ، والتلاميذ ، وبلغت فى ذلك درجة لم يصل إليها مرب آخر أو جماعة أخرى من المربين . وبما أن المبدأ الأساسى لهذه الجماعة كان هو وجوب الخضوع التام للسلطة القانونيه ، وبما أن القسم الرابع الخاص بنظام الدراسات كان عندما وضع معبراً عن هذه السلطة فإننا نجد هنا خطة مثالية فى التربية لانجدها فى المدارس الأخرى ـ ولم تقتصر مهمتهم على تربية جماعتهم فحسب . ولكنها شملت تربية الشباب بوجه عام ، وتزويدهم لا بالتربية الدينية فحسب ولكن بأرقى ماوصلت

إليه التربية المدنية فى ذلك الوقت - وقد قاموا بهذا بنجاح تام أدى إلى جذب الطلبة إليهم - على نطاق واسع - من أتباع المذاهب البروتستانتية أيضاً .

لم يكن لهذه الطائفة ميل كبير للتعليم الأولى : فلم يهتموا بتربية عامة الشعب ، ولكن نشاطهم كان منصرفاً إلى تربية القادة والزعماء . ولذلك تفرغوا للتعليم العالى . ومن هنا نجدهم يؤسسون طبقتين من المدارس أو الكليات الدنيا ، وطبقة من المدارس أو الكليات العليا . فالأولى تقابل مدارس التعليم الثانوى (الجنازيم). والطبقة الثانية تقابل الجامعات ومدارس اللاهوت . وكانت سياسة هذه الطائفة تقوم على إنشاء المدارس إذا ما وجدت المساعدة الكافية لتأمين إعداد التعليم ونجاحه . وبما أن الأعضاء قد كرسوا حياتهم للنهوض بمصالح طائفتهم ، وتوسيع مدى سياستهم التربوية فإن إدارة هذه المدارس لم تتطلب فى الغالب نفقات عظيمة ، ولم يطلب اليسوعيون أجراً على التعليم ، ومن هذه الناحية كانت لمدارسهم ميزة عظيمة على ما يقابلها من المدارس البروتستانتية ، ومدارس الهيئات المحلية . ومع أنهم قد أسسوا فى بعض حالات نادرة مدارس للأشراف أو النبلاء . فإن مدارس هذه الجماعة كانت تسير بوجه عام على مبدأ الكفاية والمقدرة .

مدى نفوذ طائفة اليسوعيين :

فى الربع الثانى من القرن السابع عشر زاد عدد مدارسهم حتى بلغ ٣٧٢ ، وفى مستهل القرن الثامن عشر ارتفع إلى ٦١٢ مدرسة منها ١٥٧ مدرسة عادية ، و٢٤ جامعة ، و٢٠٠ مدرسة إرسالية . وعند إلغاء هذا النظام بعد منتصف هذا القرن وصل عدد مدارسهم إلى ٨٢٨ مدرسة ، وكان عدد الطلبة المنتمين إلى أكبر هذه الكليات يزيد على الألفين . فى حين كان عدد الطلبة المنتمين إلى كليات باريس يربو على ١٣ ألفاً كما كان عدد الطلبة فى الكليات الوطنية

المختلفة فى روما يزيد على الألفين أيضاً . وعند إلغاء هـذه الطائفة كان عدد أعضائها يقرب من ٢٣٠٠٠ عضو وكان أغلبهم متفرغين لمسائل التربية .

تنظيم المدارس اليسوعية :

وثمة سبب آخر من أسباب النجاح العظيم لهذه المدارس نلمسه فى كمال تنظيمها واستمرار إدارتها ، وما حصل عليه « شتورم » من نتائج باهرة فى مدرسة واحده تمكن اليسوعيون من الوصول إليه فى نظامهم المدرسى الموحد. ويرأس هذه الطائفة القائد الأعلى الذى ينتخب مدى الحياة . وبالرغم من أنه يشترك معه موظفون ممتازون بصفة استشارية ، فإن سلطته مطلقة . ولقد كان هذا يضمن استقرار العمل وتوحيده مما جعل هذه القوة تحترم ، ويخشى بطشها . ومن الناحية التربوية كان لها أثر آخر وهو اكتمال هـذا النظام اكتمالا لم يعرف له مثيل فى أى ناحية أخرى من نواحى الإدارة التربوية . وكانت هذه الطائفة مقسمة إلى دوائر إدارية على كل منها رئيس مسئول مباشرة أمام القائد الأعلى . ومن الناحية التربوية كان عمداء الكليات المختلفة يتبعون رئيس الدائرة ، ولـكن القائد الأعلى هو الذى يعينهم . ويلى هؤلاء العمداء العرفاء : رؤساء الدراسات ويعينهم رئيس الدائرة ، ويخضع المدرسون لرقابة العميد ، والعرفاء ، وكان على هؤلاء وعلى العرفاء أن يزوروا الفصول زيارات متعددة . وهذا الإشراف المستمر من موظف على آخر ، وهـــذا الإعداد التام لجميع المدرسين كان من شأنه أن يمنع أى خروج عن طرق الإشراف أو التدريس الموضوعة ، ويضمن التزام الجميع للنظام العـام . بذلك يتضح طريق العمل ، وتتحقق النتائج التى لا مثيل لها فى مدارس هـذا العهد أو العصور التى تلته .

وهذا الإشراف المباشر الذى قد يصل أحيانا إلى درجة القمع من ناحية،

والجاسوسية من ناحية أخرى - كان من مميزات ضبط التلاميذ فى المدرسة . فكان التلاميذ يقسمون إلى مجموعات يرأسها مقدمون ، وإلى أزواج بحيث يشرف كل تلميذ على زميله . وبهذا لم يحفظ النظام فحسب ، ولكن أمكن ضمان الطاعة ، واحترام السلطة المطلقة ، وانمحت التصرفات الفردية . وبالرغم مما لهذه الخصائص من أثر فى تحديد حرية التلاميذ فقد كانت هناك مزايا تقابلها فيما يخص الأدارة التربوية . وكان حفظ النظام يرجع إلى تلك السلطة الإشرافية الدائمة ، وإلى الاعتماد على الدافع الدينى ، وبذلك كاد يقطع دابر مساوىء العقاب البدنى التى كانت تميز العصر بأجمعه . ومع أن العقوبات البدنية كان يلجأ إليها أحيانا ، وعلى أنها وسيلة من وسائل الحكومة المدرسية فإنها ما كانت تستخدم مطلقا على أنها دافع تربوى ، وبدلا من الالتجاء إلى العقوبات البدنية نجد أن مدرسى اليسوعية بما عرف عنهم من دقة ، واتجاه عملى يضعون نظاما تفصيلياً لمنح المكافآت المدرسية ، ذلك هو النظام الذى استغل دافع المنافسة إلى حد لم يسبق له مثيل .

إعداد المدرسين :

وثمة سبب آخر من أسباب نجاح هذه الجماعة ، وهو الدقة فى التدريس . وهذا ناتج عن حسن إعداد المدرسين المختارين . وهؤلاء كانوا ينقسمون إلى أربعة أقسام : الأساتذة ، والمساعدون ، والمدرسون ، والطلبة المعلمون. أما الطلبة المعلمون فهم أولئك الذين قبلوا فى المهنة بعد أن أنتهوا جزئياً من إتمام الدراسات بالكليات الصغرى . وعليهم بعد ذلك أن ينتهوا من إتمام الإعداد الدينى لهذه المهنة فى بحر سنتين ، وأما المدرسون The Scholastics فعليهم إتمام دراسة « الكليات الراقية » والانتهاء من دراسة منهج اللاهوت ، وقضاء ست سنوات فى تدريس المناهج الأولية وذلك قبل الاندماج فى الدراسات

اللاهوتية ـ وبعد ذلك يقبل المدرس فى طائفة المساعدين Caqyutor التى يستمر منتمياً إليهامعظم أفراد هـــذه الهيئة . وكثيراً ما يصبح المساعدون الروحانيون مدرسين دائميين بهذه الجماعة . على أن مثل هؤلاء المدرسين يجب عليهم أن يخضعوا للإعداد الدائم المألوف فيما بين هـذه الجامعة . وعلى ذلك تتألف هيئة التدريس لدى اليســوعيين من أولئك الذين أتموا الدراسات المبدئية القاسية ، وأحيانا يكونون قد انتهوا من دراسات الكليات العليـا . أما المدرسون الدائمون الذين يشرفون على نظام إعداد المدرسين ، فيتخرجون بعد الانتهاء من دراسات جامعية طويلة ، وإعداد مهنى خاص ، ولا يختار لتولى مهنة التدريس بصفة دائمة الامن كان صالحا لهذه المهنة .

ولما كان أعضاء هيئة التدريس يختارون أول الأمر لكفايتهم العقلية أصبح لهذه الجماعة هيئة من المدرسين أكفأ وأقدر من المدرسين المدنيين أوغيرهم من مدرسى ذلك العصر ولقد احتفظت هذه الطائفة بهذه الكفايات المهنية فى مدارسها ما دام لم يكن هناك عظيم تغير فى الروح أو فى مادة الدراسة التى نهجتها التربية حينئذ . ولكن بحلول القرن الثامن عشر اتجهت الطائفة اتجاها واضحاً نحو الابتعاد عن النزعة الدينية السائدة ، وعن النزعة الشكلية للحركة الإنسانية فى التربية . وحينئذ بدأت المدارس اليسوعية تفقد جزءاً عظيما من هيبتها وامتيازها . وقد بلغ هذا الاتجاه منتهاه حين كبتت الطائفة كبتاً مؤقتاً ، ولم يكن هذا الكبت بأى حال من الأحوال نتيجة لنوع العمل فى هذه المدارس بل كان نتيجة لما أحرزوه من نجاح فى ميدان التربية. ذلك النجاح الذى أثار ضدهم عاصفة قوية من المعارضة الشديدة ، وعدم الثقة

مواد الدراسة :

لقد سبق أن أشرنا إلى مواد الدراسة فى مناهج مدارس اليسوعيين على

أنها اتبعت النظام الذى امتازت به مدارس الحركة الإنسانية ، ولم تختلف مدارس اليسوعيين فى هذا المضمار عن مدارس عصرهم لا من حيث حدود المادة ، ولا من حيث الهدف الذى رموا إليه ؛ فقد كان لديهم الاهتمام نفسه بالدراسة الشكلية مبتدئة بالقواعد ، ومنتهية بدراسة الحوار ، وكذلك الاهتمام نفسه باستخدم لاتينية شيشرون على أنها لغة حية . غير أن المدارس اليسوعية قد امتازت عن غيرها من المدارس باحتفاظها تمام الإحتفاظ بالمستوى العالى الذى رسمه دستور الجماعة فى قسمه الخاص بالتعليم . هذا فى حين أن نظام المدارس الخاضعة للسلطات المدنية قد اتسع فيه مجال التنويع ، والتغيير إلى أقصى حد فشمل طرائق التدريس واختيار مواد الدراسة وفق مناهجها . وقد ازدادت عناية اليسوغيين بدراسة الرياضيات ، ومبادىء العلوم ، ورجعوا فى دراستها إلى المؤلفات الكلاسيكية بقدر ما استطاعوا ، وكانوا يطلقون على هذه المواد عادة اسم الفلسفة . وكان الاهتمام بدراستها فى مدارس اليسوعيين أشد منه فى المدارس الأخرى فى الأحوال العادية . وكان هـــذا يحدث حقيقة فى المدارس اليسوعية طالما كانت النظم الدينية مسيـ ـة على التعليم فيها كما سنوضحه فى الفصل التالى .

أما فى Studia Superiore أى الكليات العليا ، والجامعات . فكانت الدراسات الجامعية كاملة ، إذ كانت تشمل دراسـات العلوم ، والفلسفة ، والقانون ، والطب . وأما فى Ctupia grferisre أى المدارس الثانوية أو غير الراقية فكانت تقسم إلى ست فرق . أربع منها قد اهتمت بدراسة قواعد اللغة ، والخامسة بدراسة المواد الإنسانية ، والسادسة بدراسة الخطابة أو البيـان . وفى الفرقة الخامسة كان الاهتمام بدراسة المادة . وعنى بدراسة كتب التاريخ عناية خاصة فيها . وقد جرى دستور التعليم Ratio Studiorum على المبدأ نفسه الذى كان يدين به مربو تلك القرون . وهو أن اللغات الكلاسيكية ، وآدابها

هى وسائل كافية للثقافة العامة ، ولخدمة المجتمع خدمة نافعة . وفى الوقت الذى وضع فيه هذا الدستور كان هذا المبدأ صحيحاً وواضحاً .

طرق التدريس فى مدارس اليسوعيين:

إن أعظم مظهر تمتاز به المدار اليسوعية تجلى فى طريقة التدريس بها فمع أن المدرسين اليسوعيين قد كتبوا الكثير من الكتب المدرسية ، والنصوص التى لا تزال تستخدم حتى الآن إلى حد بعيد ـ فان الطريقة الشفوية التى كانت متبعة فى جميع الفرق كانت الطريقة المفضلة . وهنا نجد عاملا آخر من عوامل نجاحهم ونجاح طريقتهم لأنها جعلت المعلم والمتعلم يتصلان اتصالا شخصياً وثيقاً أعطى مدارسهم قوة تشكيلية تربوية لم توجد فى المدارس الأخرى . وبالأضافة إلى هذا الاهتمام الشخصى ، وإلى طريقتهم الشفوية كان هناك مبدأ الدقة الذى ساد جميع أعمالهم . وكان العمل اليومى فى الفرق الثانوية هو دراسة قطعة محفوظات ، وقد نص دستور التعليم على ألا تتعدى هذه الدراسة ثلاثة أسطر أو أربعة فى هذه الفصول الثانوية. وكانت القاعدة المتبعة هى تكرار المراجعة ، ففى كل يوم كانت تراجع دروس اليوم السابق، وكل أسبوع ينتهى بمراجعة أخرى لدروس الأسبوع كلها ، وكل سنة تنتهى بمراجعة أعمال السنة جميعها وفى النهاية ، كان على من عز له الإلتحاق بالطائفة من الطلبة أن يراجع المنهج كله بتدريسه .

وكانت كل فرقة تقسم إلى عدة مجموعات يرأس كل منها رئيس كانت وظيفته التسميع للتلاميذ تحت إشراف عام من المدرس . وكان هناك تقسيم آخر وهو التقسيم إلى مجاميع الأزواج المتنافسين . وبهذا النظام يصبح كل تلميذ مصححاً ، ودافعاً زميله إلى العمل، ومراقبا لدراسته وسلوكه. وكان ثمة تقسيم أكبر للفرق إذ كانت تقسم إلى مجموعات للمناقشة حيث

كانوا يناقشون نقط الدرس سواء ما يختص بقواعد اللغة أو بالأساليب البلاغية أو بالتاريخ . وكانت هذه المناقشات معروفة باسم « البحوث الجماعية » Concertation ، وكان عباقرة التلاميـــذ يقسمون إلى « أكاديميات » Accademies أو هيئات علمية ، وبذلك يتخذ أسلوب النقاش شكلا حواريا. وكانت هذه المناقشات تشمل التراجم، والمقالات، والمناقشات في الموضوعات الكلاسيكية ، وكانت عضوية حلقات المناقشات اختيارية ، وكانت نوعا من أنواع المكافأة على الامتياز .

وكانت طريقة إدارة المدرس لحصة المحفوظات معروفة باسم Prelection وهو نوع مخفف من أنواع المحاضرة . وكانت خطوات الدرس كالآتي : —

١ — يبدأ المدرس بإعطاء تلاميذه المعنى الإجمالي للقطعة .

٢ — ثم ينتقل إلى شرح كل جملة بدقة من حيث معناها ومبناها .

٣ — بعنوان المعرفة Erudition كان المدرس يقدم جميع المعلومات التاريخية والجغرافية « والاركيولوجيـة » أى المعمارية - المتصلة بالقطعة .

٤ — ثم يتقدم إلى شرح الصور الشعرية ، والبيانية بالرجوع إلى قواعدها.

٥ — دراسة مقارنة المتشابهات فى اللغة اللاتينية .

٦ — وأخيراً يعرض المدرس المغزى الخلقي للقطعة .

وفى أثناء الخطوة الثالثة وهى خطوة المعرفة كان المدرس يعرض الحقائق التاريخية والجغرافية والعلمية التى كانت تدرس بالمدارس .

وكان المبدأ السائد هو أن إعطاء أقل جزء مع إتقانه إتقانا تاما أفضل من إعطاء أجزاء كبيرة . ولذلك لم تترك كلمة واحدة دون أن تشرح شرحا وافياً وهذه التربية وإن كانت ضيقة إذا ما قورنت بوجهة النظر الحديثة على الأقل فإنها كانت دقيقة ومنتجة جداً . والحق أنه كان للطريقة التى اتبعها

اليسوعيون فى تربية مدرسيهم ، ولتمسك كل مدرس فى طريقته بالتقاليد العامة المسيطرة على هـذه الطائفة آثار ظاهرة جعلت للعمل المدرسى هيبة وسلطة نافذة . وقد نشأ عن هذا كله شعور المدرس بالثقة بنفسه ، وتحمس الطالب لعمله وشدة إقباله على دروسه .

عيوب النظام اليسوعى ، وانحطاطه :

بعد أن عرضنا الأسلوب الراقى الممتاز الذى اتبع فى تنظيم هذه المدارس وفى طرق التدريس بها ، وبعد أن وصفنا مناهجها الدراسية الإنسانية الصبغة. بعد هذا وذلك يجب علينا أن نشرح الأسباب التى أدت إلى العداوة البالغة أقصاها التى أثارها البروتستانت فى وجه هذه الطائفة ، ومقاومة الكنيسة الرومانية الكاثوليكية لها . هذه المقاومة ، وتلك العداوة اللتين أدتا إلى كبت هذه الطائفة ، بصفة مؤقتة . وأخيراً يجب أن نوضح أن عظمة هذه الطائفة ترجع على وجه العموم إلى الماضى ، وأنها لا تستمتع الآن بما كانت تستمتع به فى الماضى من نجاح وشهرة .

إن هذا العداء ، وذلك الكبت أيضاً يرجعان إلى النشاط السياسى لهذه الجماعة الذى نجم عنه معارضة كثير من حكومات متعددة ، وإذا بحثنا قليلا سهل علينا معرفة السبب الرئيسى فى ذلك ، فقد كان من بين المبادىء الأساسية لجماعة اليسوعين مبدأ هام هو أن كل شىء يجب أن يعمل فى سبيل عظمة الله عز وجل ، (A. .M D. S.)[1] ووسيلة تحقيق هـذا المبدأ هى ترقية شئون الكنيسة .

ويتطلب تطبيق هذا المبدأ خضوع الفرد خضوعاً تاماً لنظام هذه الجماعة ، ثم

(1) Ad MaJorem D!i gloriam

خضوع هذه الطائفة ، وكل من قامت بتربيتهم ، وكل من يتصل بها الكنيسة ومعنى ذلك بعبارة واضحة هو زوال قيمة الفرد نظرياً وعملياً زوالاً تاماً فى نظر هذه الطائفة ، ومهما تكن فكرتنا عن هذا المبدأ فإن الشيء الذى يجب أن يلاحظ هو أن مناهجهم التربوى كان لابد من أن يؤدى بهم إلى هذه الغاية . وهى خضوع الفرد خضوعاً تاماً لهذه الجماعة . ذلك أمر واضح دلت عليه دلالة صريحة أقوال هذه الطائفة وأعمالها ، كما كان يعبر عنه كل عضو فيما أخذ على نفسه من عهود ومواثيق . وكان الغرض الذى وجب على كل عضو من أعضاء هذه الجماعة أن يضعه نصب عينيه دائماً فى جميع أعماله هو ظهور أمر الكنيسة ، وانتصارها على كل قوة معادية لها ، وذلك بالطاعة العمياء ، وخضوع كل عضو وكل فرد لسلطة الكنيسة مهما تكن صورتها ، وإن فى هذا قضاء مبرما على مبدأ الاستقلال الذى احتضنته حركة النهضة ، ونمته . يقول « ماكولى » فى تعليقه على هذا النظام : « يظهر أن اليسوعيين قد عرفوا الحد الذى يمكن أن تصل إليه مرحلة الاستقلال الفكرى، ولا يغير من طابع روح هذه الطائفة وأغراضها أنها اقتبست فى مدارسها مناهج المدارس الإنسانية فى جملتها وتفصيلها ؛ فإن مواد هذا المنهج قد عولجت معالجة خاصة ، واتبع فى دراستها طرائق معينة أدت إلى تحقيق الأغراض التى كانوا ينشدونها تحقيقاً مؤكداً .

لقد سبق أن رأينا أن هذه النتائج لا تختلف كثيراً عن النتائج التى وصلت إليها التربية البروتستانتية فى القرنين السادس عشر ، والسابع عشر ؛ إذ أن التعاليم اللاهوتية : بروتستانتية أو يسوعية ـ فى ذلك الوقت ـ كانت تعظم من قيمة السلطة الدينية ، ومن إخضاع الفرد إخضاعاً تاما . وكان هذا بالنسبة للمذاهب البروتستانتية معارضاً للمبادىء نفسها التى من أجلها قامت حركة الإصلاح الدينى ؛ ولذا لم يصل القرن الثامن عشر حتى حدثت حركة عكسية قوية نحو المبدأ الفردى الحقيقى . وكانت حركة أعنف قليلا

من حركة النهضة فى صورتها الأولى ، أما بالنسبة للتربية اليسوعية فتجد أن مبادئها وتطبيقاتها العملية كانت مضادة تماماً للمثل العليا الجديدة لعصر النهضة. تلك المثل التى أدت فيما بعد إلى التقدم النقدى الفلسفى والعلمى ، ويمكننا أن نقول : إن طريقتهم - رغم دقتها - قد أدت إلى كبت قوة الابتكار ، وإلى تعطيل القوى الذاتية، وإلى الحجر على حرية الرأى. وهذا كله أدى إلى المعارضة فالاضمحلال هذا على الرغم من أن هذا النظام فى القرن الأول من ظهوره كان قد فاق جميع النظم الأخرى المنافسة له .

ولا يمكننا أن ننكر حقيقة هامة وهى أن الكنيسة الكاثوليكية الرمانية - لاسيما جماعة اليسوعيين - قد استعارت من جماعة البروتستانت وسيلتهم فى نشر عقائدهم . وهى التربية عن طريق المدارس - وقد أدى هذا إلى زيادة أهمية المدارس - ونفوذها أكثر كثيرا مما كان معترفا به من قبل .

جماعة الخطباء - جماعة خطباء السيد المسيح :

جماعة خطابة يسوع The Oratory of Jesus جماعة تعليمية أسست لأول مرة فى إيطاليا سنة ١٥٥٨ ، وأصبحت جماعة مستقلة فى فرنسا سنة ١٦١١ ، على أن أهمية هذه الجماعة - على أنها جماعة تعليمية - قد اقتصرت على فرنسا حيث نجد سيطرتها سيطرة تامة على التعليم الثانوى ، بعد التخلص من النظام اليسوعى ، ولم تلبث أن دارت الدائرة عليهم كما دارت على اليسوعيين . ثم أعيد تكوينهم سنة ١٨٥٢ ولكنهم تعرضوا للمصير نفسه . وتخصصت مدارسهم لإعداد القساوسة - وكان نظام جماعة الخطباء أقل شكلية وقسوة من نظام اليسوعيين ، وقد خصصوا جزءا كبيرا من وقتهم لدراسة اللغة القومية والدراسات العلمية وللتاريخ وللفلسفة - وقد كانوا أكثر جرأة ، وحرية فى آرائهم وفى غرسهم لمبادىء الذاتية إلى حد أن جماعة « البورت رويال »

ارتابت فيهم . ويمكن أن نقول إن أعمالهم وآثارهم التربوية احتلت من وجوه كثيرة منزلا وسطاً بين نظائرها لدى اليسوعيين من جهة والجانسينيين من جهة أخرى .

مدارس النورت رويال :

استمدت مدارس هذه الطائفة أهميتها لا من كثرة عددها ، ولا من طول المدة التى مكثتها ، إذ أنها كانت قليله ، وكانت مدة بقائها واستمرارها لا تزيد على ٢٤ عاماً (١٦٣٧ — ١٦٦١) ولكنها استمدتها من نفوذها ومن طبيعة عملها إذ أن روحها وطريقتها كانت منافية لسيطرة التربية اليسوعية ـ واقتصر تأثير هذه المدارس على فرنسا ، وانتشر نتيجة لكتابات نفر من أعضاء الطائفة تمسكوا ببعض المبادىء التى يمكن أن نعتبرها سابقة لأوانها . وارتبط بهذه المبادىء بعض المبادىء الأخرى التى وإن كانت قد تميزت بالروح الدينية التى كانت سائدة فى هذا العصر ، وفى العصور التالية ـ فإنها كانت تعارض مبادىء الفكر الحديث .

« ديفرجيير دى حوران »

أنشأ هذه الطائفة « Duvergier de Hauranne » (١٥٨١ - ١٦٤٣) ويعرف أيضاً باسم القديس « سانت كيران Sant Cyran » نسبة إلى الدير الذى يرأسه . أما تنظيم مدارس هذه الطائفة ، ونشرت مبادئهم التربوية فيرجع إلى نيكول Nicole (١٦٢٥-١٦٩٥) ولانسيلوت Lancelot (١٦١٥ - ١٦٩٥) وأرنولد Arnold (١٦١٢ - ١٦٩٤) وكوستل Coustel (١٦٢١ - ١٧٠٤) ورولان Rollin (١٦٦١-١٧٤١) وغيرهم ـ وجميعهم قد كتب رسائل

فى التربية عم انتشارها ، وإلى هـذه الجماعة تجب إضافة شخصيتين بارزتين من تلاميذهم المعروفين . هما « لافونتين » La Fontaine (١٦٢١ - ١٦٩٥) وباسكال (١٦٢٣-١٦٦٢) اللذان كان لخطاباتهما المسماة « بالخطابات الإقليمية » المشهورة أعظم الأثر فى نشر أعمال هذه الطائفة ، وفى سرد الآراء الكثيرة التى تضمنت نقد نظام اليسوعيين فى ذلك العصر .

وكان أعضاء هـذه الطائفة يسمون باسم « البورت رويال » نسبة إلى الدير الذى كانت تدرب فيه الفتيات ، والذى لجأ إليه بعد إخلائه « كيران Cayran » هو وشركاؤه فى العزلة . وقد أطلق عليه اسم « المدرسة الصغرى Little Schoal » لتحاشى أى مظهر من مظاهر المعارضة مع الجامعة التى دب فيها الحسد الشديد جداً من أجل المجهود التربوى الذى قام به اليسوعيون، ولإبراز ميزة من مميزات هذه المدارس « وهى قصر عملها على جماعة منتقاة من الأطفال يمكن أن يتأثروا ، ويشكلوا بطريق الاتصال الشخصى بالمدرسين . وامتازت هذه المدارس أيضاً بشدة عناية المدرس بالطفل - على أنهم بالغوا أشد المبالغة فى هذا المبدأ لدرجة أن الطفل ما كان مطلقاً يترك لنفسه ، ولكنه كان تحت إشراف المدرس الشخصى فى كل ساعات يومه ، وربما كان هذا التصرف نتيجة لعقيدتهم الخالدة فى أن الغرض من التربية هو تشكيل الطفل خلقياً ، ودينياً ، وتشكيل إرادته بإحاطته بالمؤثرات الطيبة - ولقد بالغوا فى فهم الفكرة الدينية الشائعة حينئذ وهى أن طبيعة الطفل شريرة ، وأن مهمة التربية هى اقتلاع نوازع الشر ، واستبدال الروح الدينية الحقيقية بها . وقد أدى هذا بهم إلى استخدام بعض طرق أشد قسوة من تلك الطرق التى كان يستخدمها اليسوعيون . ومع ذلك فقد كان الدافع الذى يحركهم إلى العمل كما يظهر من جميع مؤلفاتهم ومن طبيعة عملهم هو حب عميق للطفل . وهذا الهدف نفسه هو الذى أدى إلى ضيق مدلول التربية وإلى اتباع ضرب شديد من النظام .

ولكنه من جهة أخرى أدى إلى حسن فهم موضوع التربية ، وإصلاح طرقها ووسائلها . وهنا تبرز أهمية طائفة « البورت رويال » العملية فى تطور نظم التربية الفرنسية ، وقد أذاعوا ذلك المبدأ الذى يحتم علينا أن نجبر الأطفال على دراسة مايمكنهم أن يفهموه فحسب . ولذلك يجب أن يبدأ الأطفال بتعلم اللغة القومية بدلا من اللغة اللاتينية : وبعد أن يتمكن الطفل من اللغة القومية يمكنه أن يدرس اللغات القديمة بطريق التراجم وعندما يبدأ الطفل بتعلم اللغة اللاتينية يعطى أقل ما يمكن من قواعد اللغة ، ويقوم بالترجمة إلى اللغة القومية ثم يمرن على قراءة كثير من مختارات الادب الكلاسيكى . أما استغلال المادة فى الإعداد الخلقى فكان بدراسة الادب بدلا من دراسة اللغة . ومن ثم تبرز لنا أهمية هذا النفر القليل من الناس فى تطور الادب الفرنسى ونموه . وقد اهتم هؤلاء المربون أيضاً بدراسة الرياضيات ، ولقد أنتجوا فى هذا الميدان أعظم الكتب الدراسية النافعة . ولم تدرس مواد الادب، والتاريخ، والرياضة لاهميتها المادية فحسب . ولكنها كانت تدرس على أنها وسيلة لتشكيل بناء الاخلاق . وكانت اتجاهاتهم الفكرية نحو وضع أساس للتدريس بطريق سيطرة الطفل التامة على المعلومات البدائية ، ولكن على شريطة أن تجعل هذه السيطرة جذابة للطفل بقدر مايمكن مع الاهتمام بالجوهر دون الشكل ، والالتجاء إلى القوة المفكرة أكثر من الذاكرة ، وباستخدام الحواس بشكل أوسع مما جرت عليه العامة من قبل ـ على أن هذه المبادىء التربوية التقدمية برزت فى كتاباتهم التربوية أكثر من وضوحها فى أعمالهم المدرسية التى يمكننا الحكم عليها حكما سليما بتقدير ما أنتجوه فى حياتهم القصيرة .

وكما أن جماعة اليسوعيين خطوا خطوة طيبة باحلال التنافس محل الإجبار أو الخوف من العقاب الجسمانى على أنه دافع للدراسة ـ فان جماعة « البورت رويال » قد خطوا خطوة أبعد من ذلك وهى أنهم استعاضوا عن المنافسة

بالتقوى وبالحب من جانب الطفل ـ وبالحب والتحمس الديني من جانب المدرس . نعم إن جميع المدارس الدينية قد اعتمدت إلى حد كبير جداً على هذه الدوافع ، ولكن نظراً للقضاء التام على عنصر المنافسة فى مدارس (البورت رويال) نجد الاختلاف العظيم فى الروح بين مدارس هذا النظام ومدارس الجيزويت . وعلى الرغم من ذلك فقد اعترفت مدارس البورت رويال بأن الأطفال كانوا أحيانا عديمى الاكتراث . هذا إلى أن التفوق فى الطرق ، وفى اختيار مواد المنهج كان يقابله ما فرض على الأطفال من حياة الزهد ، والتقشف الشديد ، والشكلية فى السلوك .

المدارس الأولية فى الممالك البرتستانتية :

قد سبق أن رأينا أن النمو الرئيسى لحركة الإصلاح الدينى ظهر فى تأسيس نظام من المدارس تشرف عليه الحكومة وتعاونه معاونة جزئية . وكان الأساس فى هذا هو ذلك المبدأ القائل بأنه من واجب الأسرة ، والكنيسة ، والحكومة أن يعملوا على أن يلحق كل طفل بهذه المدارس ، ليحصل على التعليم الأولى على الأقل .

ولقد كان نظام التعليم الشعبى فى الولايات الألمانية هو أول نوع من أنواع هذا التعليم الحديث ـ ففى سنة ١٥٢٤ أسست مدينة « مجد برج » مدارسها على النظام الذى وضعه « مارتن لوثر » ، وبعد ذلك بأربع سنوات نجد أن رئيس مقاطعة سكسونيا يقوم بتنفيذ خطة للمدارس اللاتينية وفقاً لإرشادات «ميلانكتون» ولم يوجد نظام تعليمى لعامة الشعب قبل سنة ١٥٢٩ . ففى تلك السنة نجد أن « دوق وتمبرج » يضع نظاما تعليمياً خاصاً لم تعترف به الدولة إلا سنة ١٥٦٥ . وكان هذا النظام تطبيقاً لنظام سكسونيا فى نطاق أوسع ، وذلك بإنشاء مدارس أولية قومية فى جميع القرى يتعلم فيها الأطفال

القراءة ، والكتابة ، والدين ، والموسيقى الدينية . وقد اتسعت المدارس اللاتينية التى كانت منتشرة فى كل بلدة ، ومدينة فشملت ست فرق بدلا من المدارس الثلاثية والفرق التى أنشئت تبعاً لخطة « ميلانكتون » الأصلية فى مقاطعة سكسونيا : ويلى هذه المدارس المدارس اللاتينية العليا التى اندمجت فيما بعد فى المدارس اللاتينية وتكون منها مدارس أدبية من نوع الجمنازيم وتلى هذه جميعاً الجامعة. وفى سنة ١٥٨٠ أعيد دراسة نظام مقاطعة سكسونيا بقصد محاكاة نظام التعليم الأولى القومى المتبع فى ولاية « وتمبرج » وقد اقتبس هذا النظام إقباساً حرفياً من نظام « وتمبرج » وظل هكذا دون مراجعة تذكر حتى سنة ١٧٧٣ .

وفى سنة ١٧٢٤ نجد أن القانون ينص على ضرورة اشتراك البنات مع الأولاد فى الدراسة . وفى سنة ١٧٧٢ نجد أن التعليم الإلزامى من سن الخامسة حتى سن الرابعة عشر يصبح نافذاً وأن مجال المنهج يتسع إتساعا شاملا . وفى مستهل القرن السابع عشر نجد أن ولايات «ويمر» ، « وهس دارماستاد» و « مد بزج » و « دهولشتين » وغيرها من الولايات الألمانية تتبع بعض النظم التى يمكن أن نعتبرها أرقى نوعا من نظم ولاية «وتمبرج» ، «وسكسونيا».

وأول مرة يطبق فيها مبدأ التعليم الاجبارى لجميع الطبقات كان فى ولاية ديمار Weimar سنة ١٦١٩ فقد نص قانونها على أن جميع الأطفال بنين كانوا أو بنات يجب أن يبقوا بالمدارس من سن السادسة إلى سن الثانية عشر. وفى سنة ١٦٤٢ نجد أن دوق جوتا أرنست التقى Ernst the Pious الذى يرجع إليه الفضل أكثر مما يرجع لأى زعيم ألمانى آخر فى تأسيس نظام المدارس الألمانى الحديث - نجد أنه - يضع نظاما مفصلا للمدارس الدوقية، وكان نظاما لم يختلف فى مبادئه الأساسية ولا فى كثير من تفصيلاته اختلافا جوهرياً عن النظام المتبع فى الولايات الألمانية فى الوقت الحاضر . وقد

تطلب هذا أن يلتحق الطفل والطفلة بالمدرسة فى تلك المقاطعة فى سن الخامسة . وكانت السنة الدراسية عشرة أشهر ، وكان الحضور إجباريا كل يوم . وكان اليوم المدرسى يستمر من التاسعة إلى الثانية عشرة ، ومن الواحدة حتى الرابعة بعد الظهر يومياً ماعدا أيام الأربعاء ، والسبت بعد الظهر . وكانت تفرض الغرامات على الآباء إذا تغيب أولادهم . وكانت مواد الدراسة هى المواد نفسها المقررة فى نظام « وتنبرج » يضاف إليها مادة الحساب . وقد حدد القانون العام كيفية تقسيم المدارس إلى فصول أو فرق ، وتفاصيل مواد الدراسة ، وطرق التدريس .

وكان لحرب الثلاثين عاما (١٦١٨ — ١٦٤٨) أسوأ الأثر فى تطور نظم التربية ، والتعليم فى الولايات الألمانية فلم يحدث أى تقدم سريع مستمر فى أمور التعليم إلا فى القرن الثامن عشر — فى ذلك القرن نجد أن النظام المدرسى البروسى يزداد نمواً رغم أن نشأته ترجع إلى ١٦٤٨ ، وسرعان ما قفزت أمور التعليم ، واحتلت مكان الصدارة بين المسائل التربوية الأخرى ، لكننا نجد فى ذلك الوقت أن العوامل السياسية تتحكم فى السيطرة على المدارس أكثر من العوامل الدينية .

ولم يسبق أى شعب آخر الولايات الألمانية فى هذا المضمار . وظلت انجلترا حتى الجزء الأخير من القرن الثامن عشر تاركة بذل الجهود التربوية للأسرة أو الكنيسة ، وذلك بإنشاء معاهد خاصة أمثال المدارس الشعبية ، أو بعض الجمعيات الخاصة كجمعية ترقية المعارف المسيحية التى أسست سنة ١٦٩٩ . وجمعية المدارس البريطانية والأجنبية (التى أسست سنة ١٨٠٥) والجمعية القومية التى تكونت (سنة ١٨١١) ، وجمعية مدارس رياض الأطفال فى الوطن والمستعمرات التى أسست سنة ١٨٣٩ .

أما فى اسكتلندا فنجد أن حركة الإصلاح الدينى تتمخض عن جهود

يرمى إلى تأسيس المدارس تحت إشراف الكنيسة : ولكن ظلت الحال كذلك حتى سنة ١٦٩٦ قبل أن يظهر نظام تربوى حقيقى نتيجة للتعاون بين الحكومة ، والكنيسة . ففى تلك السنة وافق البرلمان على قانون هام يلزم الملاك فى كل مقاطعه أن يعدوا مكاناً يصلح لأن يكون مدرسة وأن يعملوا على رفع مرتبات موظفيها ـ وفى حالة عدم تنفيذ الملاك لهذا القانون عهد إلى حاكم المقاطعة أن يتخذ الاجراءات اللازمة لتنفيذه . ولم يطلب من تلك المدارس اتباع منهج موحد ، ولكن ترك للكنيسة الإشراف على المدرس ، ورعاية هذه المدارس . وكان كثير من هذه المدارس تزود تلاميذها بالتعليم الثانوى بجانب التعليم الأولى ، وكانت ترسل طلبتها إلى الجامعة مباشرة . ولا غرابة بعد ذلك أن يقال : إن الشعب الاسكتلندى كانت لديه تسهيلات تربوية ، وأنه وصل إلى مستوى عال من الذكاء لم يصل إليه غيره من سكان الامبراطورية ـ ولم يحدث أى تغيير هام فى نظم التربية والتعليم حتى مستهل القرن التاسع عشر فاتخذت التدابير لافتتاح أكثر من مدرسة واحدة فى الأبرشيات الكبرى ، ولانتقـ الاشراف على المدرسين من يد الكنيسة إلى أيدى دافعى الضرائب . ومن تلك السنة بدأ النظام التعليمى المناسب للبدن والأقاليم الريفية ينمو بالتدريج .

أما فى هولندا فقد تأسس نظام للمدارس الأولية تحت إشراف الكنائس وعلى الرغم من قسوة الحروب الأسبانية فى القرن السادس عشر نجد أن زعماء الكنائس الهولندية الإصلاحية يبذلون جهودهم فى سبيل تربية الشباب ، ولكن لم تأت سنه ١٦١٨ حتى بدأت الكنيسة تتعاون مع الحكومة على وضع نظام للمدارس الأولية فى كل مقاطعة ـ ولقد كان هذا النظام محكما بقدر ما كانت تسمح به الظروف المضطربة فى ذلك الوقت ، وكان هو الأساس الذى قامت عليه المدارس الأولى التى وجدت فيما بعد فى المستعمرات الامريكية.

وذلك لأن الحكومة والكنيسة Church - state فى هولندا قد حتمتا على الشركات التجارية أن تقوم بفتح المدارس ، والكنائس فى كل مستعمرة من مستعمراتها .

أما فى أمريكا فإن باكورة نظم المدارس قد ظهرت فى المستعمرات البيوريتانية فى ولاية « نيو انجلاند » وكانت هى الأخرى من نتائج روح حركة الإصلاح الدينى . وأول قانون عام وضع لإنشاء المدارس ظهر فى سنة ١٦٤٧ فى ولاية « مساشوست » . ولهذا القانون مقدمة يكثر المؤلفون اقتباس بعض عباراتها . وقد أوضحت هذه المقدمة الدافع المسيطر على وضع القانون وقد ورد فى هذه المقدمة ما يأتى :ـ

« لما كان من أهم أغراض الشيطان ذلك المغزى العتيق وهو أن يحول بين الناس وبين معرفة الكتاب المقدس ، وذلك بإبقائها فى العصور السابقة سراً مستغلقاً مدوناً بلغة مجهولة ، وبتحريض الناس فى العصور اللاحقة على الانصراف عن اللغات الأجنبية كى تبقى معانى الكتاب الأصلى المقدس معماة ومحوطة بسياج كثيف من سحاب مظلم فيؤولها الناشرون تأويلا فاسداً . ولما كان غرضنا ألا تظل العلوم ، والمعارف دفينة فى قبور آبائنا السابقين من رجال السياسة والدين ـ فقد أمرنا مستعينين بالله فى ... ودنا ـ أن تنشأ مدرسة لاتينية فى كل بلدة بها مائة أسرة . وفى سنة ١٦٥٠ وضعت مستعمرة « كونكتكت قانونا يشبه هذا القانون فى مضمونه .

التعليم الأولى فى الممالك الرومانية الكاثوليكية :

لقد أدى الإخوان المسيحيون للتعليم الإلزامى على الأقل فى فرنسا وبدرجة أقل فى الممالك الكاثوليكية الأخرى ـ الخدمة نفسها التى أداها جماعة الجيزويت للتعليم الثانوى .

وفى سنة ١٦٤٨ تكونت طائفة « إخوان المدارس المسيحية » على يد جان بابتست (١٦٥١ — ١٧١٩) واعترفت بها البابوية سنة ١٧٢٤ . وفى السنة التى توفى فيها مؤسس هذه الطائفة كان لها ٢٧ مركزاً وانتسب إليها ٢٧٤ عضواً ، وفى بداية عصر الثورة أصبح لها ١٢٢ مركزاً و٨٠٠ عضواً . وفى القرن التاسع عشر تفرعت الجماعة حتى انتشرت فى كل قطر بروتستانتى أو كاثوليكى. وقد جمعت مبادئهم وطرائقهم التربوية فى كتاب إدارة المدارس The Conduct of Schools الذى صدر سنة ١٧٢٠ . وإننا لنجد فى هذا الكتاب مثل ما نجد فى « دستور التربية اليسوعية » من دقة فى بيان التفصيلات ، وإيضاح للانسجام الذى يسود نظام المدارس اليسوعية على اختلاف درجاتها .

وكانت فكرة التربية ، والاشراف على التعليم مصبوغتين بالصبغة الدينية . وكانت روح الورع بادية فى إدارة المدارس ، وفى الاشراف عليها، وكانت القاعدة الذهبية السائدة بين المعلمين والمتعلمين هى الصمت ، وكان المدرس يمتنع تقريباً من الكلام . وكان على كل من المدرس والتلميذ أن يستخدم أقل عدد ممكن من الكلمات .

وكان العقاب يحل محل التوبيخ ، كما كانت الإشارات تغنى عن الأوامر ، وكان يهتم بالعمل الكتابى ، وباستخدام جميع الوسائل الممكنة لتقييد الطفل وقمعه . وكان المدرسون يضطرون فى كثير من الحالات إلى العقوبة البدنية . على عكس ما كان متبعاً فى مدارس اليسوعيين ، ولكن توقيع هذه العقوبة كان خاضعاً لنظام معين وضعته هذه الجماعة وكانت تستخدم فيه أدوات معينة أجازت الجماعة استخدامها بصفة رسمية .

وكانت مواد الدراسة فى تلك المدارس هى القراءة والكتابة والحساب ومبادىء الدين ، وهى المواد نفسها التى كانت تدرس فى المدارس الاولية .

ومع أن مبادىء اللغة اللاتينية كانت تدرس فى الفرق الراقية ، فإن الدراسة كانت باللغة القومية بوجه خاص . وكان التعليم فى هذه المدارس بالمجان ، ولذلك كان هناك وجه شبه عظيم بين هذه المدارس ومدارس الجمعيات الدينية فى انجلترا السابق ذكرها من هذه الناحية ومن ناحية تغلب الإتجاه الدينى أيضاً ومهما يكن من أمر الضيق، والقمع ، اللذين امتازت بهما روح هذه المدارس وطرقها إذا ما قورنت بالمدارس الأولية البروتستانتية الأكثر حرية ـ فإن نظام هذه الجماعة كان أعظم من غيره من الأنظمة فى أمرين هما : —

١ — إعداد المدرسين .

٢ — طرق التدريس ، وتقسيم الدراسة إلى مراحل .

وقد كانت هذه الجماعة أسبق من غيرها فى الاقتراب بهذين الأمرين من المستوى الحديث . وهناك نقطة من نقط الضعف السائدة حينئذ ـ ولا سيما فيما يخص المدارس الأولية ـ تلك هى ضعف هيئة التدريس ضعفاً بارزاً وقد نشأ ذلك من جهة تأثر المدارس فى سلوكها بإشراف الكنيسة المباشر ، ومن جهة أخرى من عدم استقرار الأحوال الاجتماعية فى ذلك الوقت . وبعد أن كان رجال التعليم يختارون من بين رجال الدين الذين كانوا على شىء من المعرفة والتربية ، والذين لم يكن لديهم أى مشاغل أخرى — أصبح مدرسو المدارس الالزامية يختارون من بين حفارى القبور ، والعجزة من رجال الجيش والإسكافيين ، وغيرهم ممن كانوا يقومون بأعمالهم وهم جلوس، أو يستمرون فى أعمالهم جزءاً من السنة ، وفى أوائل سنة ١٦٨٥ افتتح الاخوان المسيحيون أول معهد لاعداد مدرسى المدارس الأولية . وحتمت القوانين على أن يمرن أعضاء هذه الجماعة تمريناً فنياً . ولقد ضمت إلى معاهد المعلمين الأخرى التى أنشئت فيما بعد بعض المدارس الابتدائية . وبقيت

هذه المدارس ليتمرن فيها طلبة تلك المعاهد على التدريس ردحا من الزمن دون أن تنشأ مدارس أخرى على مثالها .

وأما ما لحق طريقة التعليم من تحسين . فهو احلال نظام التعليم الجمعى محل الطريقة الفردية وقد كان كل طفل يعلم بأعقم الطرق الأبجديات ، والكلمات البسيطة ، ومبادىء القراءة والكتابة ومبادىء جميع العلوم التى تدرس بالمدارس الأولية . وحتى فى مدارس اليسوعيين عندما كانت تقسم الفصول إلى مجموعات للقيام بالمناقشة بزعامة المتقدمين ـ وكان كل تلميذ يهرع إلى المدرس لالقاء الدرس بنفسه . وفى بعض المدارس الألمانية (الجنازيم) اتبعت طريقة تشبه طريقة العرفاء التى استخدمت بعد ذلك فى انجلترا . أما طريقة التعليم الجمعى باعتبارها طريقة منظمة ، أو مظهراً أساسياً من مظاهر التعليم فى جميع المدارس الحديثة ـ فكان أول من استخدمها بصفة عامة هم إخوان هذه الجماعة . وكان من الضرورى أن يستدعى أتباع هذه الطريقة تقسيم المدارس إلى فرق مختلفة فى الكتابة على أساس أدق فى مراعاة التدرج من النظ السابق المبنى على تقسيم المدارس بحسب المادة فقط .

الفصل الثامن

التربية الواقعيـــة

ما معنى الواقعية ؟

إن الاتجاه الواقعي يمثل مرحلة راقية من أواخر مراحل النهضة ، رغم أن الحديث عنه لا يدخل عادة فى الحديث عن عصر هذه الحركة . وكما أن النهضة فى القرن الخامس عشر تكشفت مبدئياً عن اتباع الرغبات الفردية ، والسعى وراء الثقافة الشخصية ، ومن ثم أصبحت حركة أدبية جمالية ـ كذلك أصبحت النهضة فى القرن السادس عشر خلقية إصلاحية ، وتطورت إلى حركة دينية ، وسياسة أو اجتماعية بوجه خاص . وفى القرن السابع عشر ـ وبفضل حركة التطور التى حدثت فى حركة النهضة ، وأغراضها نفسها تحولت إلى حركة بعيدة عن الطابع الشخصى « والاجتماعى ، واتجهت نحو إدراك الحقيقة ، أى أنها أصبحت حركة فلسفية علمية . وعن هذه الحركة العلمية نشأت مبادىء العلوم الحديثة ، وعن تلك العلوم التى تشكلت لأول مرة فى القرن السابع عشر ، وأخذت تشكل الآراء التربوية ، وتوجه تياراتها العملية الخاصة ـ تمخضت الحركة العلمية فى التربية ، وأطلق عليها اسم «التربية الواقعية » فهى بمعنى آخر الثمرة الكاملة التى أثمرتها الثورة الفكرية فى عصر النهضة فى القرن السابع عشر :

ولكى نفهم ذلك نقول : إن حركة بعث الأفكار اليونانية كانت تدور

حول محور واحد . هو التساؤل عن كنه مظاهر الطبيعة . ثم انتقلت إلى دراسة كنه الإنسان دراسة ذاتية محضة .

وقد تناول الإنسانيون هذه الدراسة الذاتية فى إيطاليا ، ثم اتجهوا إلى دراسة مظاهر الطبيعة وتشكيل العلوم . وهكذا أصبحت الحركة الواقعية فى القرن السابع عشر مصدر علوم القرن التاسع عشر فى التربية وفى الفلسفة.

وفى حدود التربية الواقعية أصبح أفق الفكر متسعاً ، وأكثر رحابة من أفق العلوم الطبيعية . وارتبطت الحركة الواقعية مرة أخرى بالحركة الإنسانية التى قامت معارضة لاتجاهات المعرفة الحديثة الضيقة الأفق حين خضعت لإشراف الجماعات ، والسلطات المدرسية . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى سارت قدما حين صورت معنى التربية العملية فى صورة صالحة تقبلها كثير من الشعوب عدة أجيال حرة طليقة غير مقيدة بأسس فلسفية ، ولا خاضعة لسلطات مدرسية . وهـــذا هو السبب الذى من أجله سميت باسم الحركة الواقعية الاجتماعية ـ على أن هـذه المظاهر المختلفة للحركة الواقعية كانت بشائر الحركة العلمية الواقعية الأولى . وقد اشتركت هـذه مع تلك بدرجات متفاوتة فى تشكيل الآراء التربوية المتنوعة المميزة للقرنين : الثامن عشر والتاسع عشر .

وكان لـكل من هـذه الحركات كثير من الزعماء وقليل من الكتاب المذيعين لمبادئها . وسنخص بالذكر قليلا من هؤلاء لنتمكن من الإلمام بتفاصيل هـذه الاتجاهات الفكرية . أما فى الحركة الواقعية التى تعد أكثر تمثيلا للنزعة العلمية وتسمى « الحركة الحسية الواقعية » فإنا نجد أن رجال التربية الذين سنذكرهم عند الكلام على هذه الحركة قد لعبوا دوراً حيويا فى تطور مبادىء التربية ، وتشكيل طرائقها . وأما هؤلاء الذين سنذكرهم عند الكلام على المظهرين الآخرين من مظاهر الحركة الواقعية ، فقد كانوا مذيعين

لآراء كانت قد قبلت قبولا واسع المدى ، أو موضحين لطرائق عملية كانت قد انتشرت انتشاراً واسع النطاق ـ أكثر من أن يكونوا مبتكرين لآراء أو طرائق جديدة .

المذهب الإنسانى الواقعى . معنى التربية :

يقصد بالمذهب الإنسانى الواقعى . مذهب تربوى ظهر فى القرنين : السادس عشر ، والسابع عشر لأحياء المبادىء التربوية التى امتاز بها عصر النهضة الأول ، وذلك لمقاومة الاتجاه الإنسانى التربوى الضيق الذى ظهر أمره فى هذين القرنين . ولقد اتفق الإنسانيون الواقعيون مع الإنسانيين الكلاسيكيين المحدودى الأفق على أن اللغات والآداب الكلاسيكية القديمة هى الهدف الوحيد للدراسة ، وعلى الأقل الوسيلة الوحيدة للتربية . وكان منهج الدراسة لدى الفريقين يتكون من هذه اللغات وآدابها وكانت هذه اللغات وآدابها فى نظر الفريقين تمثل أرقى ماوصل إليه العقل البشرى ، وتشتمل على أغزر ما أنتجه الذكاء الإنسانى . وليس هذا فحسب بل إنها تشمل أيضاً كل ماهو جدير بأن يعنى به الإنسان .

ولكن رغم ذلك يوجد فرق جوهرى بين هاتين الفئتين من حيث الغرض من الدراسة :

١ — فالمذهب الإنسانى الكلاسيكى كان يهدف ، إلى الغاية اللغوية والأدبية التى تتحقق عن طريق لاتينية شيشرون ، وغايته هو إنتاج شباب رومانى جديد ، وخلق لاتينية جديدة .

٢ — أما غرض الإنسانيين الواقعيين فكان على العكس من ذلك : إذ كانوا يهدفون إلى التوصل إلى معرفة الدوافع الانسانية ، ونظم الحياة البشرية والحياة وارتباطها بالطبيعة . وكانوا يرون أن الإغريق ، والرومان كانوا دون غيرهم من معاصريهم ، ومن أتوا بعدهم أكثر إلماما بحقائق الطبيعة بدرجة أقرب إلى

الكمال ، وأشد تقديراً لحقائق الحياة الاجتماعية بصورة أكثر مطابقة للواقع . من أجل ذلك كانت هذه اللغات القديمة وآدابها خير مرجع يجد فيه الإنسان أكمل تعبير عن واجبات الإنسان وعن الفرص الملائمة له ، وما فى الحياة مما يثير اهتمامه . هذا إلى أن هذه الآداب تسلى الإنسان فى أيام محنته ، وتجلب له الشرف ، والسرور فى أوقات سعادته . وليس هذا فحسب بل لولاها لحرم الإنسان نعيم الحياة كله ، ولفاته كل ما فى الاختلاط الاجتماعى من وسائل التثقيف ، والتهذيب .

ولم يكن التمكن من تلك اللغات ليؤدى إلى القدرة الكلامية بحيث يستطيع الإنسان أن يؤثر فى الآخرين فحسب ، ولكن عن طريق معرفة هذه اللغات يمكننا معرفة أهم العلوم من أمهات الكتب حيث تتوفر المادة الأساسية . فأحسن مرجع فى العلوم الحربية هو ماقاله قيصر ، وأكرنيفون وخير مرجع للزراعة هو ما كتبه «فرجيل» و«ديموسيل» ، وأحسن مرجع للهندسة المعمارية هو مادونه « فيتروفيس » . وللتعمق فى الجغرافيا يجب أن ندرس ما كتبه « ميلا » ، « سوليلس » ، وإذا أردنا تعلم الطب فلن نجد لذلك أحسن مما ألفه « سلسص » ، وأوفى مصدر فى التاريخ الطبيعى هو ما كتبه « بلينى » ، و «سنكا» . وقد وضع أرسطو أسس جميع العلوم ، ووضع أفلاطون أساس الفلسفة ، ووضع شيشرون أسس نظم الحياة الاجتماعية . كما أن آباء الكنيسة وضعوا أساس الدين .

وكان غرض الإنسانيين الواقعيين هو السيطرة التامة على جميع مرافق الحياة المحيطة بهم طبيعياً واجتماعياً عن طريق تعرف حياة القدماء فى نطاق أوسع . غير أن كلا الحياتين ـ حياة الواقعيين ، وحياة القدماء ـ يمكن الإلمام بها بالتمكن من آداب اليونان والرومان . ويجب التمكن من شكليات هذه الآداب لأهميتها . ولم يكن التعليم وحده هو كل المقصود من التربية ، بل

إن التكوين الخلقي والنمو الجسمي والاجتماعي ، كانا من أركان التربية الهامة ، وقد حل الاهتمام بدراسة الأدب ، وبتذوق جماله محل الاهتمام بالدراسات اللغوية الشكلية .

ممثلو الحركة الانسانية الواقعية :

منذ أن تطورت هذه الحركة فى شكل معارض للحركة الانسانية الضيقة تمخضت عما يشبه مرحلة جديدة متأخرة عن عصر قادة النهضة .

ايرازمس Erasmus

عاش وناضل ضد هذه النزعة الرجعية وهو يعطينا صورة واضحه عن الانسان الواقعى حين يقول فى كتابه « نظام الدراسات » :

« يبدو أن للمعرفة نوعين : أحدهما للأشياء ، والآخر للألفاظ أو الكلمات ـ وذلك النوع الخاص بالكلمات يأتى أولا ، وأما الخاص بالأشياء فأكثر أهمية . ولكن البعض فى دراستهم للأشياء يوجهون عناية فائقة للألفاظ . وبذلك يضيعون على أنفسهم وقتاً طويلا بدون فائدة ، فالأشياء لا تتعين إلا بالاشارة أو الكلام ، فإذا كان الشخص غير خبير بالكلام فإنه يتخبط فى الحكم على الأشياء ويضل بل قد يخطىء . وأخيراً ربما ترى أنه لا يوجد من هو أكثر استعداداً للخروج عن الموضوع والتلاعب بالألفاظ فى مواقف الكلام الحرجة ممن يتباهون بأنهم لا يأبهون بالألفاظ عند البحث فى حقائق الأشياء .

ولذا ينبغى فى كل حالة ، تعلم أفضل الأشياء دفعة واحدة عن أفضل الأساتذة أيضاً : إذ أنه ليس هناك من هو أشد حمقاً ممن يبذل جهداً كبيراً فى تعلم شىء ما سيضطر فيما بعد إلى التخلى عنه ببذل جهد كبير أيضاً . ولا يوجد ما هو أسهل

تعلما بما هو صواب وحق، ولكن من العجيب أن أخبرك أن الأفكار الفاسدة إذا لصقت بالعقل يكون من الصعوبة بمكان انتزاعها منه . ومن ثم كان من حق قواعد اللغة أن تكون لها المنزلة الأولى، ومن الواجب أن يتعلمها الشبان باللغتين الأغريقية واللاتينية ، وبعد أن تتكون لديهم المقدرة على الكلام مع توخى الدقة ولو فى غير طلاقة ، يجب أن توجه أذهانهم إلى معرفة حقائق الأشياء من قراءة كتب اليونان فمع أنه يتجمع لدينا عرضا قدر لا يستهان به من المعرفة المتعلقة بحقائق الأشياء من الكتب نفسها التى ندرسها لترقية معارفنا اللغوية فإنه لا يزال من الواجب أن نرجع إلى مؤلفات الاغريق لنستقى منها المبادىء الاساسية التى تتضمن المعارف المتعلقة بالأشياء كلها تقريبا » .

وإذا كانت معارف أرزمس أغزر وأوسع نطاقا ، فليس من الصواب تعيين الفريق الذى ينتمى إليه فى ضوء الآراء التى عبر عنها فى هذا الكتاب الواحد المسمى « نظام الدراسات » .

أما ممثلو الحركة الإنسانية الواقعية فقد جاءوا متأخرين جيلا أو قرنا من الزمان عن عصور ارزمس .

رابليه (١٤٨٣ - ١٥٥٣)

هو خير معبر عن آراء الإنسانيين الواقعيين ، وأحسن مثل يضرب لهم . على أن أهمية رابليه فى التربية لم تأت مطلقاً عن طريق أثره المباشر الفعال فى المدارس ، ولكنها أتت عن طريق أفكاره التى كان لها أثرها فى «مونتاين» « ولوك » ، « وروسو » .

ويعد رابلية راهبا رغم طرده من أحد الأديرة ، وكان فى عداء مستحكم مع جماعة الدومنيكيين الذين انتسب إليهم أخيراً - وهو واعظ رغم أنه ناصب الكنيسة العداء معظم أيام حياته ، وكان من الطبيعيين رغم احتقاره

للآراء العلمية التافهة ، ولتجارب عصره ـ وكان عالما جامعياً غير أنه حكم حكما قاسياً على اتجاهات الإنسانيين وعلى تعاليم زمانه .

ويتلخص عمل « رابليه » العظيم فى مكافحته لحياة عصره الشكلية التافهة : سواء فى دور الحكومة أو الكنيسة أو المدرسة . وكانت انتقاداته مرة لاذعة مصوغة فى أسلوب عنيف مبالغ فيه ، ولكنها كانت تنطوى على بذور الإصلاح المرتقب فى القرن السادس عشر : ولذا وجه نقدا لاذعا لمنهج التربية القائمة على دراسة الألفاظ أو الكلمات بدلا من دراسة الحقائق الحيوية. وقد حمل على التربية الأدبية الشكلية القديمة، ونادى بوجوب التربية المحتوية على العناصر الاجتماعية والخلقية والدينية ، والجسمية. تلك التربية التى تؤدى إلى الحرية فى الفكر وفى العمل ، بدلا من الاعتماد على السلطة : سواء أ كانت سلطة رجال المدرسة أو المؤلفين أو رجال الكنيسة . وقد أدت ممارسته للطب إلى أن يعنى عناية غير عادية بالعلوم ونحوها . وكان يرى أن جميع أنواع التربية يمكن الحصول عليها من بطون الكتب ، ولكن لا يمكن تحقيق ذلك إلا بعد استيعاب محتويات هذه الكتب ، وتطبيق حقائقها تطبيقاً فعلياً فى الحياة . ويجب أن تكون مواد الدراسة سارة ، فالألعاب الرياضية وألعاب القوى من الواجب ممارستها لإدخال السرور على النفس ، ولما بها من فائدة فى تكوين الطفل تكويناً جسمياً صحيحاً ، ولفائدتها العملية فى مستقبل حياته ، ويفضل « رابليه » أن تكون وسائلها جذابة لا إجبارية . ومن الممكن أن نعرف خلاصة وافية لآرائه التربوية من خاتمة خطاب ، أرسله العملاق «جار جوانتو» إلى ابنه الذى اختاره رابليه بطلا لأحاديثه النقدية، ويتضمن خطاب هذا العملاق توجيهات خاصة بتربية ابنه . وذلك حيث يقول :

« إنى أبغى أن تتعلم اللغات على أحسن وجه « وأول هذه اللغات اللغة اليونانية كما يتقبلها « كونتليان » ، ثم اللغة «اللاتينية» فاللغة « العبرية » وذلك

من أجل دراسة الكتب المقدسة وبعد ذلك تأتى اللغة الكلدانية فالعربية . وليكن أسلوبك فى اللغة اليونانية شبيها بأسلوب أفلاطون، وفى اللغة اللاتينية شبيها بأسلوب شيشرون . ولا تشغل نفسك بدراسة التاريخ الذى لا يبقى فى ذاكرتك . ولكى تجد بعض المساعدة فعليك بقراءة الكتب الوصفية فى الجغرافيا ـ ذات البحوث المستفيضة ـ أما فيما يختص بالمواد الحرة : كالهندسة، والحساب ، والموسيقى فإنى أعطيتك عنها فكرة . وأنت لا تزال حدثا صغيراً لك من العمر خمس سنوات أو ست . وعليك أن تتابعها إلى مدى أبعد ، وأن تدرس ما بقى منها إذا تمكنت من ذلك . وفيما يتعلق بالفلك فادرس كل قواعده ، واطرح جانباً قواعد علم التنجيم . وأما بخصوص القانون المدنى فيجب أن تعرف نصوصه عن ظهر قلب . ثم تقارنه بالفلسفة » .

«وأما فيما يتعلق بمعرفة مظاهر الطبيعة فيجب عليك دراستها بدقة ، وبعناية فائقة ، كما يجب عليك أن تدرسها كوحدة بما فيها من بحار وأنهار وينابيع . ويجب أن تلم بأسماكها وبجميع طيور الهواء ، ويجب عليك ألا تدع شيئاً خافياً دون أن تعرفه كالأشجار ، والشجيرات سواء أكانت فى الغابة أو الحديقة ـ وكالأعشاب ، والأزهار التى تنمو فوق سطح الأرض، وجميع أنواع المعادن المخبأة فى باطنها ، وجميع أنواع الأحجار الكريمة التى يمكن أن تراها فى الأقطار الشرقية وفى البقاع الجنوبية من العالم . واهتم بنوع خاص بتتبع ما تحويه كتب علماء الطبيعة من العرب والرومان ـ ولا تحتقر التلموديين ولا القباليين . وبوساطة بعض العمليات التشريحية يمكنك أن تعرف تركيب جسم الإنسان . وفى بعض ساعات النهار يمكنك أن تدرس بعض الكتب المقدسة أولا فى اللغة اليونانية كالعهد الجديد بما فيه من رسائل الرسل ، والعهد القديم بالعبرى ، وبالاختصار دعنى أرى فيك بحراً من العلم عميقاً لا قاع له . حتى إنه من الآن فصاعداً عندما تكتمل النمو ، وتصبح رجلا ، وتدع

الدرس جانباً يجب عليك أن تتعلم الفروسية والاعمال الحربية وتمرينات الميدان. فحينئذ تصبح قادراً على الدفاع عن زملائك، وأصدقائك وتسد حاجتهم وتحميهم من المغيرين».

«وزيادة على هذا فإنى أود لو تحاول أن تعرف مدى استفادتك من ذلك. وليس فى طوقك من وسيلة أفضل من أن تظهر على ملأ من الناس مادرست من علوم، وما مارست من فنون فى مباراة جميع الأشخاص أيا كانوا، وأن تغشى مجالس العلماء فى باريس وغيرها من الأمكنة».

وقد أضاف «رابليه» إلى هذا التحليل الدقيق لهذه النظريات الإنسانية الواقعية استعراضا لعناصر تربوية طبيعية واجتماعية وخلقية ودينية مستمدة من روح النهضة فى أعلى درجاتها. وبالنظر فى آراء «رابليه» التربوية على مافيها من مخالفة ظاهرة لشهرته ولآرائه المنبثة فى باقى مؤلفاته - نستطيع أن نحكم أنه فى مصاف المتقدمين من زعماء الحركة الإنسانية الذين حاولوا أن يحيوا نظرية التربية الحرة فى أوسع معانيها.

يوحنا ملتون (١٦٠٨ - ١٦٧٤)

هو الشاعر الإنجليزى المعروف. وقد نشر سنة ١٦٤٤ بحثاً تربويا لايزال يعتبر من أهم البحوث المعبرة عن آراء المدرسة الإنسانية الواقعية. ويسمى هذا البحث رسالة فى التربية:

Tractate on Educatin

هاجم ملتون التربية المنتشرة فى عصره على الوجه الآتى:

أولا: هاجم الطرق التى كانت متبعة فى معالجة الدرس بالتعرض لقواعد اللغة بأسلوب شكلى، وباتباع أسلوب لايقل عن هذا فى شكليته فى تمرينات الإنشاء.

ثانيا : وكذلك لم يفته مراعاة هذا النقص الثانى وهو : توجيه اهتمام الطلبة إلى التمكن من الناحية اللغوية دون أدنى اهتمام بالناحية الأدبية أو الموضوعية الشكلية :

وعلى فرض تلافى النقص فى هذه الناحية فهناك شىء آخر يشير إليه ملتون وهو أن التربية الكاملة ليست موجودة بحذافيرها فى لغات اليونان والرومان وآدابهم .

ويتلخص رأى « ملتون » فى الهدف من التربية ، وفى طبيعتها فى هذه الفقرة القصيرة : - .

« إن هدف التربية هو إصلاح ما أفسده آباؤنا الأولون ، وذلك بمعرفة الله معرفة حقيقية . ومن هذه المعرفة نستطيع أن نحبه ، وأن نحاكيه ، ونتشبه به حتى نكون أكثر قربا منه . وذلك بالتحلى بأصدق الفضائل التى بارتباطها بجلال العقيدة المنبعث من السماء توصلنا إلى الكمال .

ولما كان عقلنا لايستطيع - وهو سجين هذا الجسم - أن يقوم إلا على أساس أشياء محسوسة ، ولا يمكنه أن يعرف الله ، والأشياء الغامضة معرفة واضحة إلا بالنظر فى المخلوقات المحسوسة الصغيرة ، ودراستها دراسة منظمة دقيقية - فكذلك فى التعلم الجيد ؛ لابد لنا من اتباع الطريقة نفسها .

ونظراً لأن أى أمة لاتستطيع بمفردها أن تقوم بالتجارب الكافية ، ولا أن تضع التقاليد الكفيلة بالإلمام بكل نوع من أنواع التربية - فإننا نتعلم لغات أولئك الشعوب التى كانت فى عصر ما أحكم الشعوب ، وأكثرها نشاطاً ؛ فما اللغة إلا وسيلة تنقل إلينا الأشياء التى تنفعنا معرفتها .

وإذا كان لرجل مبرز فى دراسة اللغات أن يفخر بأنه قد أمسك بنواحى جميع لغات « برج بابل » ولكنه مع ذلك لم يدرس ما انطوت عليه اللغات من آراء جوهرية كما تعلم كلماتها ، وموادها اللغوية - فليس له أن يدعى أنه

قد بلغ من الثقافة مثل ما بلغ أى رجل من عامة الشعب قد أحكم لغته الوطنية فقط ».

ويتأثر « ملتون » فى تقريره للغرض من التربية بالدوافع الدينية التى شاع أمرها فى عصره . أما مواد الدراسة فى نظر هذا الشاعر العظيم فتمثل التربية الإنسانية فى أوسع معانيها . وأما الغرض من استخدام هذه المواد ، وطرائق معالجتها فصبوغ بالصبغة الواقعية .

ويعقب ذلك تحليل دقيق يستدعى الإعجاب لأعمال المدرسة التى تتولى تربية التلميذ من الثانية عشرة إلى سن الحادية والعشرين : فى السنة الأولى يجب أن يلقن التلميذ المنهج المألوف فى قواعد اللغة اللاتينية ، وذلك مع الحساب والهندسة والتربية الأخلاقية . ثم يتبع ذلك دراسة الزراعة بقراءة كتب كوليوملا Columella وفيرو Verro وكاتو Cato ودراسة علم وظائف الأعضاء بقراءة كتب « أرسطوطاليس » ، وبيوفراستوس . Theophrastus ودراسة فن العمارة بقراءة كتب فرترفيس Virtruvuis ، ودراسة الفلسفة الطبيعية أخذاً عن سينكا Seneca «وبليني» Pliny ودراسة الجغرافيا بقراءه كتب «ميلا» Mela ، وسوليموس Solimus ودراسة الطب أخذا عن سلوس Celsus .

ويجب أن يضاف إلى هذه الدراسات الطبيعية والرياضية قراءة الشعراء الذين تناولوا مواضيع المعرفة . ومن هؤلاء الشعراء : أورفيوس Orpheus «وهزيود Hesiod وثيوكريتس Theocritus» ، وآراتس Aratus» ، ونيكاندر Nicander وأبيون Oppian وديونيسيوس Dionysius ولوكريتس Lucretius ومانيلوس Manilius وفرجيل Virgil وغيرهم.

ومن هذا ترى أن اللاتينية واليونانية يجب أن يعرفا معرفة عرضية بحتة للإلمام بما فيهما من كنوز المعرفة والأدب .

وفى مراحل نمو الطفل التى تعقب هذه المرحلة لابد له من دراسة الأخلاق، والاقتصاد، والسياسة ، والتاريخ ، واللاهوت، وتاريخ الكنيسة ، والمنطق، والبلاغة ، والإنشاء والخطابة . وذلك بالرجوع إلى المؤلفين الذين تناولوا هذه الموضوعات . وبهذه الوسيلة تصبح الخطب والمقالات وروايات المآسى والتواريخ ، والشعر عند اليونان والرومان - من موضوعات هذا المنهج الدراسى الواسع النطاق .

ولم تكن دراسة الإغريقية، واللاتينية كافية للإلمام بهذه العلوم والفنون، ولذا دعت الحاجة إلى دراسة العبرية والآرامية واليونانية . وكذلك الإيطالية فى أوقات الفراغ .

وخلاصة القول أن المواد التى اقترح « رابليه » على سبيل المزاح إدخالها فى منهج الدراسة قد أدمجها « ملتون » فعلا فى منهجه الدراسى .

وأول ما يبدو من اعتراضات ضد هذه التربية « الملتونية » هو استحالتها إلا على أفراد معدودين من نوع « ملتون » فقط - هذا إلى أن خطة « ملتون » كانت ... ودة بحدود نظرية الإنسانيين الواقعيين - فهى مجرد تعليمات تربوية اقتبست من الكتب ، وهى تربية قائمة على تقدير يتجاوز الحد للمعلومات والكتب . ولكنها على أى حال أحلت الجوهر محل الشكل ، والفكر محل الكلام ، والكتابة العملية محل الثقافة السطحية . فهى أوسع أفقاً من التربية الشكلية اللغوية السائدة .

وقد اعترى منهج الدراسة ، ونظامها وتشكيلها التى اقترحها « ملتون » كثير من الجفاف الذى يحتمل أن يكون قد أتى نتيجة لميول « ملتون » البيوريتانية الجافة أكثر من تأثير أى اتجاهات واقعية أخرى . فالجفاف والصلابة لا يرجعان إلى المذاهب الواقعى الإنسانى ، ولكن إلى طبيعة « ملتون » نفسه .

وقد أدى « ملتون » خدمة خالدة للتربية وذلك بوضعه تعريفاً لها ، ومع أن هذا التعريف قد وضع فى القرن السابع عشر فإن روحه هى روح التربية فى جميع العصور . أما هذا التعريف فهو :ـ

« التربية الكاملة الصالحة هى التى تعد الرجل لأداء جميع الأعمال خاصها وعامها بعدل ومهارة وإحكام فى أيام السلم والحرب » .

أثر الحركة الإنسانية الواقعية فى العمل المدرسى :

ليس من الممكن بالضرورة أن نتتبع أثر الحركة الواقعية الإنسانية فى العمل المدرسى ولا أن نبين مقداره ـــ ولم يوجد فرق خارجى يميز هذه الحركة عن الحركة الإنسانية الشائعة القديمة لا فى هدفها ، ولا فى طريقتها . ومما لاشك فيه أنها لاتختلف عن الحركة الإنسانية من حيث التنظيم والإدارة ، وكان تأثيرها فى المدارس مقصوراً على جهود مدرسين منفردين ، وبرامج خاصة . ولم يحتفظ بهذه التقاليد إلا نفر قليل من المدرسين وبعض المدارس . ومن النادر أن نجد مدرسة تأثرت تأثراً تاماً بهذه النزعة الجديدة ؛ فقد كانت الكلاسيكية تطغى على كل النزعات الأخرى . وقد كان من الطبيعى أن تزدهر النزعة المادية الواقعية فى الجامعات أكثر من ازدهارها فيما دونها من المدارس وذلك لأن الدراسة اللغوية الشكلية لايمكن إحكامها إلا فى المعاهد الدينية الراقية . ومع ذلك فقد كانت الدراسة بهذه المعاهد فى الغالب دراسة شكلية تقليدية مصطنعة ينقصها الإهتمام والرغبة . وكل ما أداه لنا المذهب الإنسانى الواقعى هو تمهيد السبيل للمذهب الإنسانى الحسى الذى لم يلبث أن وجد له مجالا فى الأعمال التربوية المنظمة .

المذهب الاجتماعي الواقعي:

المدلول التربوى لهذا المذهب :

يقصد بالمذهب الاجتماعي الواقعي أنه مذهب تربوى اعتنقه كثير من المربين فى عصور سابقة ، ولكن هذا المذهب قد حاز القبول خلال القرنين : السابع عشر والثامن عشر ، وكان فى هذين القرنين أيضاً أن شرح من الناحية النظرية أتم شرح . وقد وجد هذا المذهب أساساً له فى عصر النهضة ـ هذا على الرغم من أن من انبروا للدفاع عنه نظروا إلى ثقافة المذهب الإنسانى ـ فى أحسن حالاتها ـ على أنها ثقافة ناقصة غير صالحة تماما لتهيئة الفرد لحياة الرجل الكامل « الجنتلمان » أى الرجل المتعلم المهذب . وفى هذا المعنى يقول « مونتاين Montagne الممثل العظيم لهذا المذهب » إنه إذا لم يصقل العقل بالتربية ولم يكن حكمه على الأشياء أقرب إلى الصحة والاستقرار فإنى أفضل أن يقضى تلميذى كل وقته فى لعب التنس . فاعليك إلا أن تلاحظ التلميذ بعد أن يتخرج من المدرسة ـ وقد أمضى فيها خمس عشرة أو ست عشرة سنة ـ فتجد أنه أخرق إلى أقصى حد ونزق ، وغير صالح للعشرة ، ولا للقيام بمهام وظيفة ما ، وكل ما تلحظ فيه هو أن اللاتينية واليونانية قد خلقت منه شخصاً أشد غروراً عما كان قبل ذهابه إلى المدرسة » .

فمن واجب التربية أن تشكل ميول الشاب ومقدرته على الحكم الصحيح بحيث تضمن له مستقبلا ناجحاً سعيداً. فالتربية الصحيحة إذن هى التى تهذب الطبع ، وتكون العقول تكويناً يضمن للنشء حياة عملية نافعة علاوة بالمسرات ، وهذا الرأى نظر إلى التربية فى أصدق معانيها ، وأنفع صورها على أنها إعداد الفرد إعدادا مباشرا لأن يحيا حياة الرجل الاجتماعى أو « رجل الدنيا » .

ولما كان هؤلاء المربون قد استمدوا آراءهم - على قدر الإمكان - من المثل العليا ، أو حياة التنسك الجامدة أو الشعور العاطفي المرهف - فإنهم قد نظروا إلى منهاج المدرسة العادى وإلى الدراسات الإنسانية المصبوغة بصبغة التقديس نظرة شكية ظاهرة .

وكان من الواجب فى نظرهم أن تكون التربية هى إعداد الفرد إعدادا صادقا لمستقبل عملى نافع ناجح سعيد ، مستقبل يكون فيه الفرد قابضاً على ناصية الأمور فى عالم متمدين شكلى فى مظاهره ، ولكنه بعيد عن الغلو فى اتباع مستوى خلقى جامد .

وكان من الواجب فى نظرهم أيضاً أن يعنى عناية خاصة بالرحلات المديدة الأجل . فإنها من أهم عوامل التربية إن لم تكن هى التربية كلها لأنها تنمى تجارب الفرد وتبصره بأحوال الناس ، وعاداتهم وتكسبه معارف عملية نافعة . هذا إلى أن احتكاكه احتكاكا مباشرا بالأماكن والشعوب يحيى فى نفسه المعارف الثقافية التى استقاها من الدراسات الأدبية .

ومهما يكن من أمر فإن المذهب الاجتماعى الواقعى قضى بأن تحتل الأسفار ميدان التربية كله تقريباً . وليس هذا بالشىء الجديد فى تاريخ التربية . فقد اتفق كثير من رجال التربية فى كل العصور على أن الاسفار هى خير ما يمكن أن تختم به الدراسة . فهى توسع من أفق الرجل العقلى ، ومن تجاربه . وقد عالج كونتليان هذا الموضوع بعد أن أصبح من العادات المألوفة تماما أن يرسل الرومان شبانهم إلى بلاد اليونان ليكملوا تربيتهم . وقد خصص (اسكام) جزءا كبيرا من كتابه (المدرس) للطعن فى هذا النظام ، والحط من قيمة التربية كما كانت تتصورها الطائفة الراقية عادة . فقد قال « إن التعليم يكسب الإنسان فى عام واحد قسطاً من المعرفة أكثر مما تكسبه التجارب فى عشرين عاما . والتعليم يكسب المرء المعرفة وهو مطمئن آمن على نفسه . فى حين أن

التجارب تجلب له من الشقاء أكثر مما تكسبه من الحكمة، ثم إن «اسكام» يحدد كلامه فيقول : «إن الشاب الذى يتعلم فى هذه المدرسة (مدرسة التجارب) التى توصف بأنها ممتازة . لا يلبث أن يسلك طريق الإثم ، ويصبح مشغول اليدين (بارتكاب الجرائم) خيالى الفؤاد ثرثار اللسان ، ميالا إلى أحاديث قرناء السوء ، وإلى الحط من قيمة الله ودينه . ثم يعود إلى انجلترا ، وقد تربى تربية سيئة . فلا يكون صادقا مع نفسه ، ولا مطيعاً لولى أمره ، ولا راغباً فى أن يعبد الله ولا مطيعاً لما تقضى به حياة الصدق والأمانة» .

هذا هو رأى المحافظين من الانجليز فى نتيجة التأثر بالثقافة الإيطالية الدنيوية فى نفس الانجليزى . ولم يكن هذا رأى الطائفة الراقية التى كانت وحدها تعنى بتربية أبنائها .

على أن هذا الرأى يمثل رأى فريق واحد من المربين ، وإليك رأى الفريق الآخر الذى يعبر عنه كوتنليان حيث يقول :ـ

ددت أن لو يكون لى ولد فأرسله إلى الخارج منذ نعومة أظفاره حتى يتمكن من أن يقوى عقله ، ويشحذ ذهنه باحتكاكه بالآخرين ـ إن العالم الكبير ـ الذى يضم أنواعا كثيرة تحت جنس واحد هو المرآة الحقيقية التى يجب أن تنظر إليها فنعرف حقيقة أنفسنا كما يجب . وفى نظرى أنه هو الكتاب الذى يجب أن يدرسه الطالب الناشىء بكل عناية . وسنعلم كيف نحكم على أفعالنا أحكاما صائبة ، وأن نصحح أخطاءنا ، وأن تغذى عقولنا ، وهذا أمر ليس هينا ، وذلك بالعلم بالفكاهات النادرة ، والفرق المتعددة ، والأحكام الكثيرة ، والآراء ، والقوانين ، والعادات . وسيعرف الإنسان ما يحسن العلم به وما يحسن الجهل به ، وما يجب أن يكون غرض الدراسة وهدفها . ويعرف حقيقة الشجاعة ، والعدالة ، ويعرف الفرق بين العبودية

والحرية . وإلى أى حد يجب أن يخشى المرء الموت والألم والعار ، وإلى أى حد يجب أن يتحمل كل نوع من أنواع المتاعب » .

« وسيعلم أيضاً أى قوى خفية تحركنا ، وأى سبب يدعو إلى ترددنا . لأنى أرى أن المبادىء الأولى التى يجب أن يزود بها الإنسان عقله هى المبادىء التى تسيطر على سلوكه ، وتوجه إحساسه وتعلمه أن يعرف نفسه ، ويعرف كيف يعيش ، وكيف يموت ميتة محمودة » .

وأما الدراسات الحرة فلنبدأ منها بما يحررنا . لا بما لا ينفعنا ولا يبصرنا إلى حد ما بشئون الحياة ، ووسائل الانتفاع بها ، فلنختر من هذه الدراسات ما هو كفيل بأن يوصلنا إلى هذا الغرض مباشرة . ولو تهيأ لنا أن نحصر أعمال الإنسان فى حدودها الطبيعية العادلة لوجدنا أن معظم الموضوعات التى تدرس الآن لا تفيدنا فائدة عظيمة ، بل لوجدنا أن فى بعض المواد النافعة بعض نقط ينبغى أن نهملها ، وأن نتبع إرشادات « سقراط » ونقصر دراساتنا على ماله فائدة حقيقية » .

فالدراسات لم تحتقر . ولكن جعلت لها منزلة ثانوية ؛ إذ أنها ليست غاية بل هى وسيلة جزئية ناقصة لغاية وراءها . والغاية هى الحياة العملية السعيدة الفعالة الناجحة . وبهذا تصبح غاية خلقية وليست عقلية . على أنها خلقية بالمعنى النفعى للكلمة . وهنا نجد أن فكرة حركة النهضة عن التربية قد اتضحت ، وارتفع شأنها . ولكن وسيلة النهضة إلى هذا الهدف لم تقبل ـ وذلك كما فى التربية الانسانية الضيقة . فقد قبلت الوسيلة ، ورفضت الهدف ، ولم تعتد به .

ولكن كما أن حركة النهضة بالغت فى الوسائل التربوية ، كذلك بالغت الحركة الانسانية فى تصور معنى التربية ، وطبيعتها ؛ فانحازت إلى جانب

الفرد ، ولذا كان اتجاه التربية ، والحياة التربوية الانسانية اتجاها فرديا من حيث قيمتها ، وقياس نجاحها ، ونزعتها العملية .

وكان من الواجب أن تكون التربية فى أساليبها لدى الانسانيين سارة للفرد ، وأن تكون فى موادها ذات قيمة ، ونفع له ، وأن تكون فى نتائجها بحيث أن تمد المرء بالحكم العملى السليم اللازم لمهام الحياة ، وتزوده بالقدر المناسب من المعرفة ومن الوسائل الثقافية اللازمة للاستمتاع بساعات الفراغ .

وهذه التربية الواقعية الاجتماعية كانت نوعا من التربية لم يكن موجودا بشكل واسع فى المدارس : فقد شغلها الانهماك فى دراسة البلاغة والقواعد عن التفكير فى الحياة السعيدة البهيجة . وهذا النوع من الواقعية قد أبان عن نوع من التعليم يلائم طبقات المجتمع الارستقراطية فى معظم الدول الأوربية فى تلك القرون . وكانت الدراسة فى المدارس الأجنبية يلجأ إليها إذا منعت ٢ ة التكاليف الطالب من السفر مع رائده إلى الخارج .

بيد أن هذا المذهب التربوى قد وجد من الكتاب من عرضوا مبادئه فى مؤلفاتهم ، وهو يعد « ميشيل مونتاين » ممثله الأول ، وقد كان مونتاين من أنبه الكتاب ، وأسحرهم بيانا لا فى فى عصره فقط ، بل فى جميع العصور . ومن المؤكد أنه كان من المربين الذين أحبهم الناس إلى أقصى حد ، وإليك الحديث عنه .

ميشيل مونتاين : ١٥٣٣ - ١٥٩٢

يمثل ميشيل مونتاين النزعة الواقعية الاجتماعية فى التربية . ويتجلى هذا فى مقالاته فى الخطابة وفى تربية الأطفال وفى حب الآباء لأطفالهم . وتقابلنا صعوبات كثيرة عند تحديد مذهب « مونتاين » التربوى . فالأستاذ Lourie

« لورى يعتقد أنه يمثل المذهب الإنسانى بينما مستر « كويك » MP Qwick يعده واقعياً . كما أن كثيراً من رجال التربية يعتبرونه طبيعياً . وقد شبهه البعض « برابليه » والبعض الآخر شبهه «بيكون» ، «وكومنيوس» والبعض الثالث شبهه « بجون لوك » ولم يقتصر الأمر على ذلك بل شبهه بعضهم « بجان جاك روسو » والواقع أنه ليس من الممكن أن تسوى بين اثنين من هؤلاء الفلاسفة التربويين وإن اتفقت بعض الآراء فيما بينهما. فبعض آراء مونتاين تشبه آراء كل من أولئك الفلاسفة ، فى حين أنه يخالف كلا منهم فى البعض الآخر من آرائه ، وهذه الاختلافات مجتمعة تمثل النزعة التربوية المعروفة بالنزعة الواقعية الاجتماعية ولكن « مونتاين » باعتباره متشككا لايحبذ مبدأ من المبادىء . سوى أن جمع الآراء المأثورة فى التربية ، بل فى غيرها من مظاهر الحياة والتفكير - هى عرضة للشك عنده ، ومع ذلك فبينما نجد أن آراءه مطبوعة بطابع سلبى فى معظم الموضوعات ، فإن آراءه التربو .. يغلب عليها الطابع الإيجابى .

مونتاين لاينتمى إلى المذهب الإنسانى :

عاش مونتاين فى فرنسا فى العصر الذى بلغت فيه الحركة الأدبية - لاسيما الحركة الأدبية القاصرة - قمتها . ذلك العصر الذى بلغت فيه فكرة إحياء العلوم الأدبية القديمة الذروة العليا . ولذا لم يسلم « مونتاين » نفسه من هذا التقليد التربوى السائد حينئذ . فهو يشير فى كل عبارة من عباراته تقريباً إلى أفكار رجال الأدب القديم . وبذلك يعلن عن ثقافته الأدبية . ومع أنه هو نفسه قد هاجم ذلك التقليد على أنه مثل أعلى يحتذى فى التربية - فإنه يحبذ الرجوع إلى القديم من الأفكار والمعانى على أنه ضرب من ضروب الثقافة والتهذيب ، لا على أنه أساس التربية نفسها . ولقد ثار ضد هذا الخلط فى فهم المعرفة وفى

فهم التربية قائلا : « يمكننا أن نقلد الببغاء فى قولنا : قال شيشرون كذا ، وكذا ، وهذه أفكار أرسطو ، وهذا هو كلام أفلاطون نفسه ولكن لماذا لانقول : إن هذه أفكارنا ؟ وماذا يمكننا أن نعمل ؟ وكيف يمكننا أن نحكم ؟ » إن مثل هذه المعرفة « تشبه العملة الزائفة لاتنفع أحداً » أما المعرفة التى نحصل عليها من الكتب فكان نصيبها منه أعظم الازدراء ، لأنها لاتمس الحياة الواقعية للفرد . « فإن التخبط الذى يعززه العلم بهذه الاشياء الكثيرة ليس من شأنه أن يصير مثيرا للنشاط الفكرى ، إذ أنه من الممكن أن يوجد الفهم العادى الساذج جنباً إلى جنب مع جميع الافكار والاحكام التى جمعها العالم ، واختزنها دون أن ينتفع بها » .

وفى عبارة أخرى يقول مشيراً إلى ما شاع فى عصره من الاهتمام بتلقين الألفاظ :

« إن العالم قد سلم زمام نفسه للكلام ، وقلما رأيت رجلا دون أن يتلذذ فى كثرة الكلام ، ومع ذلك فإن نصف حياتنا يذهب فى اتباع هذا الأسلوب » .

وكان من نتائج ذلك أن ابتعدت تربيتنا عن النزعة الكلاسيكية السائدة. ثم يسترسل قائلا : « إنى لاأرغب أن يسجن تلميذنا هذا ويصبح عبداً للعمل ، ولاأود له أن يصبح نهباً للهم والغم ، والأفكار السوداء ، وسوء الطبع ، وغير ذلك من صفات التلميذ المعتز بعلمه . كما أنى لاأود أن أخمد روحه وأخضعه بالتعذيب يومياً خمس عشرة ساعة - لما يفعل البعض بحيث يخلقون منه حصانا مثقلا بالأحمال . كما أنى لا أرى مناسباً أن أشجع فيه ميلا شاذاً للقراءة ولو ظهر فيه هذا الميل » .

« يجب الاختلاط بين المعرفة والتربية . فالمعرفة ليست هى الهدف الأسمى من الحياة وليست أهم عامل فيها . كما أن سر الحياة لايمكن أن يصل إليه

الإنسان عن طريق المدرسة ؛ وذلك لأنه « لو كان من الممكن أن نصبح متعلمين نتيجة لقراءة ما كتب غيرنا ، فليس من الممكن مطلقا أن يصبح الرجل حكيما إلا بحكمته الخاصة به » .

مونتاين لا ينتمي إلى المذهب الواقعي الإنساني :

بعد ذلك يعنى «مونتاين» بالآراء التى جعلت البعض يعتبره إنسانا واقعيا وذلك حيث يقول : «علينا أن نزود تلميذنا بالأشياء . وعندئذ تأتى الألفاظ أسرع مما ينتظر . فإذا لم تسع إليه الألفاظ فإنه سيبحث عنها » ، ولكن المراد بالأشياء هنا هو الأفكار والمعانى ، وعلى أساس هذه التفرقة بين الألفاظ والأفكار يفضل مونتاين دائماً التربية الاسبرطية على التربية الأثينية . وفى ذلك يقول : « لقد اهتم الأثينيون وأتعبوا عقولهم كثيراً بالألفاظ . أما الأسبرطيون فقد شغلوا أنفسهم بالبحث عن الحقائق مباشرة . ففى المدينة الأولى ثرثرة دائمة ولغو كثير ، بينما فى المدينة الأخرى تمرين للفكر » ومن هذا نرى وجه شبه بينه وبين رابليه ، وملتن ، فى السماح باستخدام الكتب ، ولكنه يخالفهما مخالفة ظاهرة فى وجهة نظره التروبوية وفى معنى التربية .

مونتاين لا ينتمي إلى المذهب الواقعي الحسي :

ولا يمكن أن نعتبر « مونتاين » من أعضاء المذهب الواقعي الحسي الذى سيأتى الكلام عنه ، إذ أنه إذا كان يعتقد فى تدريب الحواس ، فذلك راجع إلى أنه يعتقد أنها كل ما هو قابل لبلوغ درجة الكمال فى الإنسان . وقد أكد أهمية العنصر الجسمانى فى التربية إذ أنه يعتقد عقيدة القدماء فى أن العقل السليم فى الجسم السليم . واللغة القومية فى رأيه هو يجب أن تأتى أولا ، ويجب أن تدرس بالطرق الطبيعية ، وهذه الآراء ليست مأخوذة من فلسفة جديدة

فى العقل أو الطبيعة . ولكنه قصد بها معارضة التربية الإنسانية الجوفاء التى شاعت فى عصره وتفضيله الدائم للأشياء إنما هو ظاهرة للاهتمام بالحقائق الفكرية لا بالظواهر العالية الخارجية كما هى الحال عند جماعة الحسيين الواقعيين . وإذا قيل بأن الإنسانى أيضا كان يبحث عن حقائق الحياة والفكر قبل « مونتاين » أجبنا بأن الإنسانى فى عصر مونتاين ، والعصور التالية لم يتجه فى البحث مثل هذا الاتجاه ، وإذا اتجه فإن بحثه كان فى مجال ضيق وبطريق غير مناسبة .

مونتاين لا ينتمى إلى المذهب الطبيعى :

وقد بنى الرأى الذى يجعل «مونتاين» من أنصار الحركة الطبيعية أمثال «جان جاك روسو» على تشابه الآراء بينهما فى كثير من التفاصيل . ولكن آراء روسو ومونتاين يختلف بعضها عن بعض فى كثير من الأصول . فروسو مثلا ينادى : بأن أساس التربية اعتزال العالم معتقداً بأن كل ما يقدمه المجتمع شر . أما مونتاين فهو على العكس من ذلك ، يرمى بالطفل فى خضم الحياة مبكراً . فهو مثلا أرسل إلى الكلية فى سن السادسة ، والتحق بالجامعة فى سن الثالثة عشرة ، واعتقد أن أحسن وسيلة للتربية ، هو الاحتكاك المباشر بالحياة ؛ فهو كفيل بأن يهيء المرء للحياة فى المجتمع . وعلى الرغم من صفة الشك التى كانت تميزه فإنه يعتقد اعتقادا جازما فى الطبيعة البشرية ، ويتخذ فيها أساساً للتربية . ويعتقد أن الإنسان يتعلم بالخبرة وحدها . ولكنه يخالف روسو حين يعتقد : أن الإنسان لا يتعلم بخبرته هو ، ولكن بخبرة غيره . ولذلك نراه يؤكد أهمية الاحتكاك بالإنسان وأهمية دراسة التاريخ حتى يوجه الطفل انتباهه إلى أولئك الذين يعيشون فى سجلات التاريخ. وسيتمكن باستخدام

الكتب من أن يلم بما أخرجته العقول الجبارة فى مختلف العصور الذهبية . فليقرأ التاريخ لا على أنه سلسلة من سلاسل القصص المسلى ، ولكن على أنه وسيلة من وسائل تهذيب القدرة على الحكم » .

فكرة مونتاين عن التربية :

بقى علينا أن نذكر رأى مونتاين فى الهدف من التربية كما عبر عنه فى عبارات مختلفة يتحدث فيها عن الفضيلة أو الأخلاق ، وعن الحكمة العملية فى هذا العالم ، كما فى قوله «ليس كافياً أن نربط التعليم بالروح ، بل يجب أن نربطه بالعمل أيضاً ، وأن ندمج كلا منها فى الآخر معاً : فليس بكاف أن تزين الروح بصبغة خفيفة ، بل بصبغة طبيعية كاملة . وإن لم تتحسن حالة النفس ، ولم تتقبل لونها الطبيعى فمن الأفضل تركها وحدها» «إننا لا نربى البدن وحده ولا العقل وحده ، وإنما نربى الإنسان باعتباره كلا يجب ألا يقسم قسمين » .

وأما فكرته عن الفضيلة فقد بسطها وهو يتحدث عن رأيه فى وظيفة المدرس إذ يقول :

« على المدرس أن يجعل التلاميذ يشعرون بأن قيمة الفضيلة الصادقة تتحقق بما يترتب على اتباعها من سهولة ويسر ومتعة وسرور ، والفضيلة لا تكتسب بالقوة ، بل بالنظام والسلوك الطيب . والفضيلة هى أم الملذات البشرية . وهى إذ تقيم هذه الملذات على أسس عادلة تجعلها ملذات بريئة نقية دائمة ، وحين تخفف من غلوائها تحافظ على نشاطها وبعد مداها .

وإذا خاننا الحظ العادى تمكنت الفضيلة أن تسير فى نهجها بدونه ، أو تضع بجهودها الخاصة خطة لا تتصف بالضعف وعدم الاستقرار . والفضيلة يمكن أن تكون غنية قوية عاقلة . وهى تعرف كيف تنام على فراش وثير

طيب الرائحة . والفضيلة تعشق الحياة والجمال والعظمة والصحة ولكن مهمتها المناسبة لها ، والخاصة بها ـ هى أن تعرف كيف تستغل هذه الأشياء الجميلة استغلالا حكيما ، وكيف تتخلص منها دون قلق أو ضجر . وهذه مهمة نبيلة أكثر من أن تكون متعبة ، ولكن بدونها تصبح الحياة مضطربة مشوهة غير طبيعية » .

وقد يعترض البعض على ذلك بأن رأيه فى الفضيلة لا يصور مثالية واقعية ، ولا مذهباً تصوفياً أو ثيقاً . ولكن هذا مدفوع ، لأن رأيه تصحيح مقبول للأوضاع الأخلاقية الشكلية التى كانت منتشرة حينئذ . وأنه طعن فى التحذلق العلمى الذى كان يعد حينئذ دليلا على التربية ، وأنه تعبير صريح عن مثالية خلقية صادقة أمينة وإن كان فيها شائبة من الاتجاه المادى ، وأنه كان يقل فى بعض نواحيه من المثالية المعنوية الخيالية الاستبدادية القديمة الأثر التى ظهر أمرها فى ذلك الوقت . فهو على الأقل رأى صالح للتطبيق له مستوى أرقى مما عليه الحال حينئذ .

فا عداد الكافى لمثل هذه الحياة يتحقق بدراسة الفلسفة التى ينبغى أن تعلمنا «كيف نعيش» لا «فى أى شىء نفكر» . «فالفلاسفة الحقيقيون ـ إذا كانوا عظماء بمعارفهم فهم أكثر عظمة بأعمالهم » . وبدراسة سلوكهم المثالى ، والإلمام بمأثور أقوالهم «سوف يتعلم الإنسان ماينبغى أن يتعلمه ، وما ينبغى أن يجهله . وسوف يعرف ما الذى يجب أن يكون الغاية من الدراسة . وسوف يلم أيضاً بمعانى الشجاعة ، والعفة والعدالة . وسوف يعرف الفرق بين الطموح والجشع ، وبين الاستعباد ، والحرية . وسوف يعرف بأى علامة يستطيع الإنسان أن يعرف جواهر الأشياء وحقائقها ، وإلى أى حد ينبغى للإنسان أن يخاف الموت ، والألم ، والعار » .

ويمكن اختيار الدراسات الاخرى التى يحتاج إليها بتطبيق المبدأ نفسه .

«أما الدراسات الحرة فلنبدأ فيها بمايحررنا ، لا بما ينفعنا منها ولايبصرنا إلى حد ما بشئون الحياة ووسائل الانتفاع بها. فلنختر من هذه الدراسات ماهو كفيل بأن يوصلنا إلى هذا الهدف مباشرة » .

ففى ثنايا تلك العبارة نجد ذلك المبدأ الذى ستقبله العصور الحديثة . وفى حكاية مشتقة من الحياة اليونانية يقصها «مونتاين» نجد تصويراً قوياً للمبدأ نفسه : فقد سئل « اجيسيلوس » Ageasilus مرة عن رأيه فى أولى الاشياء وأشدها مناسبة لان يتعلمها الاطفال : فأجاب :

« هى الاشياء التى ينبغى أن يعملوها وهم رجال » .

فالدرسات التقليدية يجب ألا تهمل ، ولكن أهميتها ثانوية ، وتعتمد اعتماداً كبيراً على طريقة معالجتها . « وبعد أن تعلم تلميذك ما يجعله حكيما مستقيما عليك أن تعلمه مبادىء المنطق ، والطبيعة ، والهندسة ، والخطابة . وبعد التدريب والإعداد ، سوف يسرع إلى احتضان العلم الذى يميل إليه بقلبه » .

وترتبط مبادىء الطريقة التى شرفها «مونتاين» بمبدئه التربوى العام الذى أوضحه فيما سبق : فالمعرفة يجب أن يهضمها المتعلم . والعمل يجب أن يقلد . والأفكار يجب أن تتحقق فى السلوك « فالطفل يجب ألا يحفظ دروسه عن ظهر قلب بقدر مايطبقها فى سلوكه فعليه أن يكررها بجسمه بالعمل . وسوف نكتشف عما إذا كان لديه حزم بملاحظة كيفية تناوله للأعمال ، وعما إذا كان لديه استقامة وعدل بملاحظة سلوكه وتصرفاته ، وعما إذا كان لديه دماثة فى الخلق ، وسداد فى الحكم بملاحظة أسلوب حديثه ، وعن قوة احتماله بملاحظته فى أثناء مرضه ، وعن مدى اعتداله وتعففه بملاحظته وهو يستمتع باللذات ، وعن مدى ميله للنظام بملاحظة كيفية معالجته للأمور ، وعن مدى

اكترائه بملاحظة ميوله العقلية ، واتجاهات ذوقه » . فى هذه العبارة يتجلى لنا أمران هما عناصر المثل الأعلى التربوى ، وطبيعة الطريقة .

ويرجح أن أشهر عبارة يعبر بها مونتاين عن رأيه فى الطريقة ويضمنها خلاصة مبادئه التربوية هى تلك العبارة التى يحمل بها على طريقة التعليم اللفظية التقليدية . وفيها يقول : ـ

«ليس مجرد الاستظهار معرفة مطلقاً ، بل إنه مجرد وعى لما سبق حفظه عن ظهر قلب . وما يعرفه الإنسان معرفة حقيقية مباشرة ، هو ما يمكنه التصرف فيــه دون أن يرجع إلى الكتاب أو ينظر إلى نموذج » .

ويؤخذ من جميع هــذه المبادىء التى سبق ذكرها أن التعليم يجب أن يكون محبباً إلى نفس الطفل . ومن الواجب أن نبذل جهودنا لنجعله جذابا للنفس . ولذلك فإن القوانين الصارمة المتبعة فى معظم المدارس لضمان التطبيق ، والجد فى العمل ، أمور مرذولة مرفوضة

وخلاصة آراء « مونتاين » التربوية سواء أكانت خاصة بالهدف ، أو بمواد الدراسة ، أو بالطريقة يعبر عنها « مونتاين » بعبارة مقتبسة من كلام « شيشرون » وهى :

« إن فن الحياة الطيبة ـ وهو أرقى الفنون ـ قد اتبعوه فى حياتهم العملية لا فى تعاليمهم » .

الحركة الواقعية الحسية :

المميزات العامة للحركة الواقعية الحسية :

يقصد بهذا الإصلاح Sense Realism ذلك المذهب التربوى الذى كان سائدا فى القرن السابع عشر ، وتلك الفكرة التى شملت الظاهر المميزة للحركة الحسية السابق ذكرها ، ونشأت عنها ، وحوت ـ بالإضافة إلى ذلك ـ بذور

التربية الحديثة سواء عبر عنها بلغة علم النفس ، أو بلغة علم الاجتماع ، أو بلغة رجال العلم . فالعبارة مشتقة من الاعتقاد الجازم بأن المعرفة تأتى أولا عن طريق الحواس . وإن التربية لذلك يجب أن تؤسس على الادراك الحسى أكثر مما تبنى على نشاط الذاكرة ، وأن تتجه إلى الاهتمام بأنواع مختلفة من المواد . وطبقاً للميزات المذكورة نجد أن «الحركة العلمية المبكرة» صحيحة ، ولو أنها لاتبين بوضوح علاقة هذا الاتجاه بالحركة السابقة . ولأول مرة نرى نظرية فى التربية تقوم على أسس عقلية أكثر من أن تقوم على أساس التجارب. ولهذه الاسباب أطلق ڤون رومر Von Roumer جماعة «المجددين» على هذه الجماعة من المربين ، وفيهم بعض رجال الإصلاح الذين ظهروا فى عصور متأخرة ، ولكنهم تأثروا بروح هذه الحركة المبكرة .

وهذه العبارة . أى «جماعة المجددين أو جماعة الواقعيين » قد استعملت كثيرا للدلالة على أنصار هذه الفكرة . أو هذا الاتجاه الذى سيشرح بكثير من الوضوح .

وقد اعتقد هؤلاء الواقعيون أن التربية عملية طبيعية أكثر منها صناعية، وأن القوانين والمبادىء التى يجب أن تؤسس عليها التربية يمكن الكشف عنها فى الطبيعة . وقد كانوا متأثرين فى اعتقادهم هذا بالاستكشافات الحديثة للطرق الطبيعية ، والاختراعات التى ترمى إلى استغلال قوى الطبيعة مشفوعة بميل واحترام نحو المظاهر الطبيعية كمصدر للمعرفة والحقيقة .

ونتيجة لهذا الاعتقاد ظهر اتجاهان واضحان فى مؤلفات ممثلى هذه الجماعة . وهما : ـ

أولا : اتجاه نحو الاعتماد على البحث العلمى والتفكير المنطقى أكثر من الاعتماد على الخبرة العملية فى وضع علم فلسفة التربية .

ثانيا : ـ اتجاه نحو إحلال المواد المستمدة من العلوم الطبيعية ومن الحياة المعاصرة محل المواد الأدبية ، واللغوية المحضة فى برامج الدراسة .

والاتجاه الأول يمثل المحاولة الأولى التي ظهرت على الأقل منذ عهد الإغريق لوضع التربية على أسس سيكولوجية ، ولو أنها كانت محاولة أولية أو بدائية ساذجة . وبينما يصر بعض هؤلاء الواقعيين على دراسة الطفل ، وتكييف عملية التربية تبعاً لميوله ـ فإن فكرتهم إزاء هذه المبادىء التربوية كانت متأثرة بنظرياتهم فى المعرفة وبحوثهم فى الكيفية التى تقدمت بها المعرفة على يد الانسان بوجه عام ، كما كانت الحال عند «بيكون» Bacon وكانت معرفة هؤلاء القوم بنمو عقل الطفل ، وبتطور مظاهر نشاطه معرفة محدودة . وقد اتفقوا على مبدأ واضح لا يحتاج إلى دليل وهو : أن الطفل يجب أن يحيط بالفكرة أكثر مما يحيط بالأسلوب اللغوى ويجب أن يفهم الشيء قبل أن يعرف الكلمة ، وبعبارة أخرى يجب أن يعرف الكلمة بوساطة معرفة الشيء . وقد نشأ عن هذا المبدأ قيام ثورة فكرية سببت ثورة عملية فى التربية . كما أدى أيضاً إلى تجديد آخر فى نظم التربية ؛ إذ أوجب استخدام اللغة القومية فى السنوات المدرسية الأولى ، فكان هذا سلاحا تربوياً عملياً اكتسب صفة الدوام والاستمرار .

وإذا كان المتقدمون من زعماء الاصلاح «البروتستانت» وجماعة «البورت رويال» قد أكدوا ـ كما رأينا من قبل ـ أهمية اللغة القومية . فإن جماعة الواقعيين الحسيين قد بنوا لأول مرة أهمية استخدام اللغة القومية على أسس تربوية . نعم إن استخدام اللغة القومية كان شائعاً خلال القرن السابع عشر : فقد تغلبت اللغة الفرنسية فى الحياة الدبلوماسية وحياة البلاط على اللغة اللاتينية ، كما أن عدد ما طبع من الكتب باللغة القومية فى ألمانيا قد فاق ماطبع باللغة اللاتينية قبل نهاية ذلك القرن . ولكن الذى نريد أن نؤكده هنا هو أن هذه النزعة كانت أول أثر تربوى عام للآراء الاجتماعية ، والعملية ، والفلسفية التى ظهرت نتيجة لحركة النهضة .

وصحب هذا الاتجاه نحو الاهتمام بنمو الطفل الطبيعي والاجتماعي بدلا من الاهتمام بأهداف التربية الشكلية التي كانت سائدة من قبل ، ونحو إحلال العلوم الطبيعية والاجتماعية محل المنهج اللغوي وإحلال اللغة القومية محل اللغة اللاتينية - صحب كل هذا تغير في الطريقة . وقد كانت هذه محاولة لابتكار طرق تعليمية مناسبة للمواد الجديدة ، وللأهداف الحديثة من التربية . ومع أن المتقدمين من جماعة الواقعيين لم يصلوا مطلقاً إلى إعادة تشكيل هذه الطريقة العلمية أو - على الأقل - إلى إعادة الاهتمام بها ، فإن الفضل الأكبر في ذلك يرجع إلى ماحظي به « فرنسيس بيكون » من عظمة في عالم التربية . وهو كما سترى واحد من هؤلاء الواقعيين .

ولقد اتبع المربون الذين جاءوا بعد « بيكون » طريقة « الاستقراء » Induction هذه ، وعدوها مفتاحا لحل جميع المشاكل التربوية ، إن لم تكن أهم وسيلة لذلك الحل . ومن الناحية التربوية نجد أن هذه الفكرة قد تطورت إلى فكرة وضع طريقة عامة يمكن استخدامها لتعليم الأطفال جميع مواد الدراسة بطريقة جديدة جداً .

وباتباع هذه الطريقة أصبح في طاقة جميع التلاميذ أن يتقنوا تعلم جميع المواد ، بعد أن كانت النتائج سيئة فيما مضى ، سواء من حيث قلة عدد التلاميذ الذين وصلوا إلى نتائج طيبة ، أو من حيث قلة المواد التي أتقن دراستها هؤلاء الأفراد القلائل الناجحون .

ومن الضروري أن نشير إلى ميزة أخرى من ميزات مفكري القرن السابع عشر حتى نتمكن من فهم اتجاهات جماعة الواقعيين الحسيين ، أو قادة الحركة العلمية في التربية ، الذين كانوا في تفكيرهم فيما يمكن أن تقدمه التربية الجديدة من خدمات إنما يشاركون معاصريهم فيما يجيش بصدورهم من آمال . وقد نشأ عن خيبة الأمل الناتجة عن فشل حركة الإصلاح الديني ، أو إحياء

الدراسات الكلاسيكية فى إحداث أى إصلاح اجتماعى سريع - أن اتجه مفكرو ذلك العصر وكتابه الذين ناضلوا فى سبيل تقدم الإنسانية ، اتجهوا إلى العلوم ، والطرق الحديثة لإزالة مساوىء ذلك العصر . وكانت هذه النزعة الجديثة المعروفة باسم الحركة العلمية الشاملة الجديدة Pansophic movement ترمى إلى رفع متوسط مستوى تحصيل الفرد العادى العلمى ، والفكرى ، والنشاطى - إلى المستوى الذى لم يصل إليه إلا الأفراد المحظيون . وذلك بنشر المعرفة الخاصة بالإنسان وبالحياة وبالطبيعة وباستخدام الطرق الحديثة .

وعندما نظمت المعرفة ، وقويت ، وتوحدت باستخدام طرق الاستقراء الحديثة رأى جماعة الحسيين الواقعيين أن طريق الحصول على المعرفة سهل ميسر . وباستخدام الطرق الحديثة ، واللغات القومية السالفة الذكر أصبح فى مقدور الإنسان أن يستوعب كل اللغات اللازمة فى الوقت نفسه ، وبالمجهود نفسه الذى يبذل لاستيعاب لغة واحدة على أساس النظام القديم . وبذلك ، وعلى أساس هذه المعرفة الموحدة ، والمبسطة التى يمكن كل شخص أن يحصل عليها - يستطيع الجنس البشرى أن يسير قدما فى طريق الكشف ، والاختراع ، وتهذيب النفس . وهذا وإن كان قد تحقق إلى حد ما فى القرون التالية ، إلا أن إدراكه أصبح المثل الأعلى للنوع الإنسانى ، والهدف الذى يرمى إلى تحقيقه . وفى هذا النظام وهذه الطريقة الموحدة وضعوا آمالهم :

أولا : فى اتباع لغة قومية موحدة - أو على الأقل فى اتباع لغات قومية موحدة .

ثانياً : فى إيجاد عقيدة واحدة . مكان تلك الكتل من العقائد المتضاربة التى لا حصر لها .

ثالثاً . فى إنشاء نظام سياسى موحد .

هذا وعلينا أن نلاحظ أن العقل وحده لا السلطة الخارجية أصبح

أساس هذه الاتجاهات . ولقد وجدت التربية الجديدة فى القرن السابع عشر صداها فى مؤلفات العصر ، ولكن رغم ذلك فقد كان لها أثر محدود فى المدارس ، ولم يزد على أن يكون نموا تدريجياً غير ملحوظ .

بعض ممثلى الحركة الحسية الواقعية :

لقد كان من الطبيعى أن حركة هامة كهذه الحركة - وقد دامت طويلا - ستحظى بالعناية فى مؤلفات كثير من الرجال ، وفى أعمالهم : فقد تناول فريق منهم بعض مظاهر تلك الحركة فى الوقت الذى تناولها الآخرون بأجمعها وهناك اثنان أو ثلاثة من هؤلاء الذين كتبوا قبل الحركة الفلسفية التى كونها وأنشأها « بيكون » ، « وديكارت » يستحقون الدراسة لو سمح المجال بذلك . ومن بين هؤلاء بيتر رامس Peter Ramus الفرنسى ، ولدوفيكو فيفس الأسبانى Ludovic Viivis ، ومالكاستر الإنجليزى Mulcaster وهول Hoole وهارتلب Hartlib ، وبيتى Petty ، والفيلسوف بيكون ، وفوق هؤلاء جميعاً سرخ Cyech ، وكومينيوس ولكنا لا نستطيع أن ندرس دراسة تفصيلية إلا اثنين من هؤلاء هما : بيكون ، وكومينيوس .

ريتشارد ملكاستر Richerd Mulcaster (١٥٣١ - ١٦١١)

كان من قادة هؤلاء الكتاب ، ومن أشهر المدرسين الانجليز الأوائل . فقد كان ناظراً لمدرسة « مرتشانت تايلور » Merchant Taylors من سنة ١٥٦١ إلى سنة ١٥٨٦ ، ولمدرسة «سانت پول» St Paul من سنة ١٥٨٦ إلى سنة ١٦٠٨ . وكان حين يتكلم يتحدث كمدرس عملى مجرب ، وكفيلسوف واضع لنظريات . والأمر الهام الذى يسترعى نظرنا من خدمته وهو ناظر لهاتين المدرستين الممثلتين لحركة النهضة - هو مناقشته الهامة الخاصة بالتربية التى يمكن أن نلخصها فى : أن دراسة اللغة القومية ينبغى أن تتقدم على دراسة

اللاتينية من حيث الأهمية ، ومن حيث بدء تدريسها ، وذلك لأنها اللغة القومية بالإضافة إلى أنها هى اللغة الوحيدة التى يستخدمها غالبية الأطفال حتى أولئك الذين يلتحقون بالمدارس اللاتينية . وكان مالكاستر بعيداً عن الاعتقاد بأن التربية يجب أن تكون عامة ، ولكنه كان يعتقد أنها يجب أن تكون مفيدة لمن يدرسها . وكانت لغته الانجليزية راقية ، وكان صريحاً تملؤه الشجاعة الأدبية فى اعترافاته ، وكان يكتب باللغة الانجليزية بأسلوب يدعى أنه نموذج للدراسات الحديثة . ومثله فى ذلك مثل كتابات « شيشرون » باللغة اللاتينية وكتابات « ديموثنيس Demothenes » باللغة اليونانية . وقد خصص كتابا من كتبه للحديث عن اللغة القومية ـ وعنوانه :

«البداية التى تبحث فى كتابة اللغة الانجليزية على الوجه الصحيح» :

The Elementarie, whick entrateth chiefie of the right Writing of the English tung.

وله كتاب طبع سنة ١٥٨١ وعنوانه :

المواضع التى تختبر فيها الظروف اللازمة لتعليم الأطفال المهارة فى استخدام كتبهم أو المحافظة على صحة أبدانهم » .

Positions wherein those circumstances be examined, which are necessary for the Training up of chldren either for skill in their booke or health in Ther bodie.

وفيه يذكر بعض الآراء التى يمكن أن تضعه بين مصلحى القرن التالى . ويبلغ عدد المواضع « خمسة وأربعين » ولكن معظمها يتعلق بتربية الجسم وتهذيب الخلق بوساطة الألعاب والتمرينات البدنية .

ولما كانت المواهب الطبيعية للطفل يجب أن يهتم بها ، ويجب أن تدرس ، ولما كانت هذه المواهب تنمو بالتربية البدنية ـ فلا غرابة بعد إذا كانت هذه

التربية تعد جزءا هاما من فكرته التربوية . وقد قسم القوى العقلية عند الطفل إلى ثلاثة أقسام « فالذكاء » للفهم ، والذاكرة للحفظ ، وقوة الإدراك للتمييز ولم يكن كتابه تحليلا سيكولوجيا جامعاً ، ولكنه يعد حركة فى سبيل الاتجاه الصحيح . ويلاحظ فى كتابيه أنه يتحدث عن فكرة التربية طبقاً للطبيعة ، وفى شكل معقول أكثر من مبالغة القرن الثامن عشر . وقد استنكر ملكاستر الطريقه التقليدية المتبعة فى ذلك الوقت ، التى كانت ترمى إلى اقتلاع كثير من الميول ، ومظاهر نشاط الأطفال الطبيعية ، ونادى «ملكاستر» بأن التربية يجب ألا تهدف إلى كبت الطفل أو الضغط عليه . بل يجب أن تهدف إلى مساعدة الطبيعة على إتمام عملها بكمال . وقد نتج عن هذا الرأى عن طبيعة التربية ثلاث نتائج . على جانب كبير من الأهمية :

أولا : أن الأطفال جميعاً يمكنهم الإفادة من بعض التمرينات الأولية فى اللغة القومية . فى حين أن عدداً كبيراً منهم يرغب فى تعليم اللغات القديمة العالية التى لاتتناسب مع الجميع .

ثانياً : أن التعليم فى مرحلتيه ليس مقصوراً على الفتى بل هو حق للفتاة أيضاً .

ثالثاً : أن التربية المدرسية أفضل بكثير من التربية على أيدى المدرسين الخصوصيين .

ولقد أدى الرأى الأخير إلى تخصيص أحد « المواضع » بالكلام عن إعداد المدرسين . وهو بحث من تلك البحوث القيمة التى يتضمنها كتابه ، وتدل على بعد نظر المؤلف .

ولقد استوفى الدفاع عن إعداد المدرسين ، وأفاض فيه . ولكن بالاضافة إلى ذلك اعتقد «ملكاستر» أن الجامعات يجب أن تعنى بهذا الاعداد

كما تعنى بالقانون ، وبالطب ، وبالوزارة . وذلك ماتحقق فى القرن التاسع عشر ، ولو أن التنبؤ به قد حدث فى القرن السادس عشر .

ولكن إلى جانب تأكيد « ملكاستر » للناحية الرياضية لم يحدثنا حديثاً مستفيضاً عن أهم ناحية يهتم بها جماعة « الحسيين والواقعيين » ألا وهى تدريب الحواس بدراسة الظواهر الطبيعية ، ولكنه باهتمامه بالرياضة البدنية وناحية التقليل من أهمية اللغة اللاتينية والاغريقية ، وبتفضيله اللغة القومية، والمطالبة بدراسة الطفل ، وأن تكون التربية محببة إلى نفسه ، وبمناداته بأن تكون التربية متمشية مع طبيعة الطفل ـ بهذا كله يعد على وفاق مع المتأخرين من رجال الحركة الحسية الواقعية ، كما يعد من عظماء السابقين الأولين منهم .

فرانسيس بيكون . ١٥٦١ - ١٥٢٦

الفيلسوف الإنجليزى الشهير ، وكان أعظم الفلاسفة البعيدى النظر الذين تنبئوا بما يكنه المستقبل من إصلاحات فى طبيعة الحياة الفكرية ، وفى شئون التربية . وكان قليل الاهتمام والمعرفة بالمشكلات التربوية . وكتب قليلا عن هذين الموضوعين بطريقة مباشرة . ولكن إليه يرجع الفضل فى أنه هو الذى وضع للعلم والتعليم والتربية أساساً جديداً ، وهدفاً جديداً ، واتجه بهذه جميعاً اتجاهاً مبتكراً : ولم يكن « بيكون » مبتكراً لأفكار جديدة ، ولكنه لخص جميع الاتجاهات التى نشأت فى عصر النهضة معارضة لوجود أى سلطة خارجة على الحياة العقلية ، ومحبذة اكتشاف حقائق عالم الظواهر الطبيعية ، وعالم الفكر . فهو لم يبتكر طريقة جديدة ، إذ أن الطريقة الاستقرائية هى الطريقة التى يستخدمها كل إنسان بصفة عملية . كما

أنها كانت الطريقة التي اتبعها بصفة عملية المتأخرون من فلافسة اليونان، ومن شاركوهم في تراثهم الفكرى .

جعل بيكون للفلسفة أو العلم ، أو الحياة العقلية بوجه عام هدفاً جديداً . يتجلى ذلك في رفضه الغرض الذى شاع من قبل وهو تكديس المعلومات النظرية ، بدلا من الاهتمام بالغرض العملى النفعى . فقد قال عن المعارف القديمة : « إن الفلسفة والعلوم العقلية القديمة مثلها مثل التماثيل تزين ، ويحتفل بها . وهى تشبه هذه التماثيل أيضاً من حيث أنها لاتتحرك من المكان الذى وضعت فيه » ، وقد قارن بين الفلسفة القديمة والفنون الميكانيكية العملية النافعة التى تنمو وتسير فى طريق الكمال يوماً بعد يوم لأن لها أغراضاً عملية نفعية .

فالحياة العقلية أو الفلسفية ينبغى أن تكون مثمرة بجعلها عملية على خلاف ما كانت عليه الحياة النظرية القديمة .

وما ينطبق على الحياة الفلسفية بوجه عام ينطبق على طريقتها . ألا وهى التربية : فالمعارف إذا كانت مثمرة عم نفعها الكثير لا القليل من الناس . ولا سبيل لجعل الحياة الفلسفية أو العلمية نافعة إلا ببنائها على أساس جديد وهو الطبيعة . فالمعرفة العملية ينبغى أن تؤخذ من بيئتنا الطبيعية ، ومظاهرها وطرائقها : لا من دراسه مظاهر الحياة العقلية التى شغلت الفلاسفة منذ عصر قدماء الإغريق .

وعماد الفلسفة الجديدة هو علم الطبيعة لا علم الأخلاق ولا علم اللاهوت ، ولا فلسفة ما وراء الطبيعة التى اتخذتها المذاهب الفلسفية السابقة أساساً لمباحثها . وحتى الفلسفات السياسية والخلقية قد اكتسبت لها معانى جديدة بالاتصال بالعلوم الطبيعة وبذلك تنبأ « بيكون » بتطور تلك العلوم ، ومهد

الطريق لتقدمها فى القرنين : الثامن عشر ، والتاسع عشر . وإن هذا ينطبق بصورة أوضح على التربية وفقاً لمبادىء أتباع بيكون . وترجع أهمية المذهب الحسى الواقعى فى هذه الفترة إلى هذا المبدأ التربوى الذى على أساسه وضعت فيما بعد نظرية هامة هى : أن المعرفة جميعها تأتى إلى الإنسان فى أول أمرها بطريق الحواس ، ولم يدرك بيكون هذه الحقيقة إدراكا تاماً ، كما لم يدركها من أتوا من بعده حتى أتى (لوك) فإن اهتمام هؤلاء كان بالناحية الموضوعية الخارجية . وتلك هى كيف يمكن الحصول على المعرفة ، وجعلها عملية نافعة للنوع الإنسانى ، لا بالناحية الذاتية وهى كيف يحصل الفرد على هذه المعرفة من الوجهة النفسية .

وهذا الاتجاه الجديد فى الحياة الفكرية وفى التربية كان بعيداً كل البعد عن الناحية الشكلية التى تميزت بها التربية القديمة . كما كان قريباً من فكرة الواقعية الحديثة . وقد ابتعد عن البحث فى الكلمات ، والنظريات المجردة واهتم بالبحث فى الأشياء والأفكار والحقائق . ولم تتجه الحياة الفكرية إلى تكوين نظم الفكر المحدودة التى اكتفت بالتعاريف والتصورات المجردة ، كما لم تتجه التربية إلى التمكن من الكلمات وتكوين المقدرة المنطقية على تناول القياس بالتمرين على الجدل والمناقشة واستخدام الصيغ اللغوية وعلى وضع الحدود والتعريفات .

وسواء أكان ذلك الاتجاه القديم قد نشأ نتيجة للحركة الدينية البروتستانتية أو الرومانية ، أو نتيجة لحركة ما وراء الطبيعة الارسططالية أو الفلسفية ، أو نتيجة للحركة الإنسانية والشكلية اللغوية ـ فإن الفكرة التربوية الأساسية فيها جميعاً كانت واحدة . أما الحركة الجديدة فقد اتجهت من ناحيتها الفكرية نحو صوغ مبادىء جديدة ، ووضع طرق حديثة للبحث . هذا من ناحية ، ومن الناحية التربوية قد اتجهت هـــذه الحركة الجديدة إلى عالم الطبيعة

وعالم المجتمع وإلى استخدام الطرق التى يمكن أن تنمى فى الفرد القدرة على مجابهة عالم الحقائق .

ولم يكن « بيكون » نفسه أول من تنبأ بهذه الميول فى التربية بل سبقه إليها « كوبرنيكس » Copernicus وفيفس Vives ، ودافنسى Da Vinci ، كما أن غيرهم قد اشترك مع بيكون فى البحث نفسه أمثال جاليليو Galileo وديكارت Des cartes وكيبلر Kepler ، وجروتيوس Grotius ، وبويل Boyle ، وغيرهم . ولكن بيكون دونهم جميعاً قد قبض على ناصية المشكلة : فوضع فصول هذه الاتجاهات الفكرية ، وكون قوانينها . وأما من حيث الحلول الواقعية فقد كان إنتاجه فيها أقل من إنتاج كثير من زملائه . وفى سنة ١٥٩٢ أرسل إلى والده يقول « وعندى من الأغراض التفكيرية المتطرفة مثل ما عندى من الأغراض الاجتماعية المعتدلة ، إذ أننى قد أخذت ميدان المعرفة ميدان عملى ، وإذا ما استعطت تطهيرها (المعرفة) من نوعين من أنواع المظاهر : أحدهما ـ المناقشات الحادة التى تؤدى إلى الشجار والجدل واللفظيات . والثانى ـ التجارب العمياء والتقاليد السماعية وبحوث الأدعياء التى لاتستند إلى أسس علمية ـ فإنى آمل أن أصل إلى نتائج تتعلق بالصناعة وبالاختراعات المجدية النافعة التى هى أحسن مافى ذلك الميدان » .

وكانت خطته كما جاءت فى مقدمة كتابه « التجديد العظيم » Instauratis Magna

هى أن يقيم هيكلا جديدا للمعرفة ، تاركا استخدام تلك المواد التى استخدمها الأقدمون ، والتى كانت فى اعتقاده خطيرة وغير مجدية . يقول بيكون فى هذا الكتاب : « إنه من العبث أن نتوقع تقدماً محسوساً فى العلم من بناء وتصميم أشياء جديدة على الأسس التفكيرية التى توصل إليها الأقدمون ؛

فعلينا أن نبدأ بدءاً جديداً ، إلا إذا كنا نريد أن نظل إلى الأبد ندور فى دائرة مستمسكين بمشروعات دنيئة مستهجنة .

وقد وضع هذه الخطط لا ليتبعها وحده فحسب ، بل لتكون أساساً للجهود الفكرية فى المستقبل ، ولم يقصد بجهوده إلا أن تكون نموذجاً مصغراً لتطبيق هذه الخطة . وكان أول جزء من إجزاء خطته :

استعراض المعرفة الإنسانية فى طورها الحالى . وذلك لتكوين صورة عامة للعالم الفكرى لاتشمل الحقائق المعروفة جيداً أوالقواعدالسابقة فحسب ، ولكنها تشمل أيضاً تلك المناطق المجهولة الجدباء التى بالرغم من أنها فى متناول الباحثين ـ إلا أن العقل البشرى لم يتناولها بالبحث إلا نادرا . وهذا هو ماتضمنه كتابة المسمى « مقدمة للعلم » وهو الجزء الذى أتمه من خطته على وجه التقريب أما الجزء الثانى فيتلخص فى :

وضع طريقة لبحث الظواهر الطبيعة وفى تحديد الطريقة التى يمكن بها إقامة ذلك البناء الجديد على الأساس الذى وضع فيما مضى . وهذه هى الأداة الجديدة أو الطريقة الحديثة أو الطريقة الاستقرائية التى تعارض أداة « أرسطو » وطريقته القياسية التى حددت طرق التعلم عدة قرون . ولقد قام بيكون بجزء من هذا العمل ، وكان تأثيره فى الأفكار الحديثة تأثيراً عميقاً .

وكان الجزء الثالث من خطته يتضمن جمع نتائج التجارب الطبيعية تحت عنوان « التاريخ التجريبى للطبيعة » .

ولم يتم من هذا الكتاب إلا بعض الأجزاء . وكان الجزء الرابع هو :

محاولة وضع خطة عامة للفلسفة الطبيعية ومحاولة بناء تلك الفلسفة من المواد الناتجة من التجارب الطبيعية الخاصة بالطريقة الاستقرائية .

أما الجزآن : الخامس والسادس من خطته وهى بناء الهيكل نفسه ، فكان من الواجب أن يتضمنا النتائج العملية السابق الحصول عليها ، ومحاولة صوغ الفلسفة الحقيقية للطبيعة . ومع أنه توجد إشارات مبعثرة فى كتب «بيكون» خاصة بالجزء الخامس من خطته ـ على الأقل ـ فإنه بالضرورة لم يستطع أن يعمل إلا قليلا فى تنفيذ النصف الثانى منها . وقد بذلت جهود متواصلة فى العصور التالية لعصر بيكون فى إتباع خطته ، ولكنها لم تفلح فى الوصول إلى مثله العليا . ولم يكن غرض بيكون الرئيسى أن يضع نظاما كاملا للتفكير ، ولكنه قصد أن يضع خطوطاً رئيسية يسير عليها الفكر فى جهوده وتقدمه .

ويمكن أى نلخص بإيجاز تأثير بيكون التربوى بالكلام على الأمرين السابق ذكرهما . وهما :ـ

(١) مادة التربية . (٢) وأساسها . أو بعبارة أخرى : (١) أثره فى مواد الدراسة . و (٢) وفى الطرق الحديثة . فنقول :ـ

مادة التربية :

كان كثير من الفلاسفة والمربين ورجال السياسة المعاصرين يشاركونه فى التطلع إلى تكوين مملكة المعرفة الإنسانية كلها ، وإعادة تنظيمها بحيث تؤدى إلى زيادة الرفاهية الإنسانية ، بل إلى بعث المجتمع البشرى بعثاً جديدا ، لا على أساس المعرفة الأدبية القديمة التى قصرت اهتمامها على الإنسان ، بل على أساس المعرفة العلمية التى تدور حول الطبيعة ، ولذلك تهتم بما فى عناصر الطبيعة من الانسجام لا بما فيها من أوجه الاختلاف . ولقد كان هذا هو مبدأ المعرفة العامة الذى شاع فى القرن السابع عشر . وكان القوم يعتقدون أن مثل هذه المعرفة الموحدة بهذا الشكل معرفة سهلة نسبياً . فالمعرفة المؤسسة على وحدة الطبيعة لا على الاختلافات الإنسانية تدور حول قوانين ومبادىء يمكن البحث فيها بطرق محدودة معينة لا بطرق

الحدث والتخمين ، وتبحث في قوى يمكن التسلط عليها ، واستخدامها لتقدم البشرية ، وهي قوى فعالة لا قوى هامدة . ومثل هذه المعرفة يجب أن تستند أولا ـ بصفة أساسية من دراسة كنه الطبيعة ، وبعد ذلك ـ بصفة ثانوية من دراسة كنه العقل أو طبيعته أي من : اللغة ، والآداب ، والعقائد الدينية في العصور القديمة . ومهمة التربية في المدارس ، هي نشر هذه المعرفة الطبيعية العلمية ؛ لأنها بعد أن تصبح موحدة تكون في متناول كل طفل . وحينما تذاع وتنشر على هذا الوجه فإن مشاكل المجتمع ـ وخاصة المشاكل المتعلقة بالاختلاف في كلام الإنسان والاختلاف في العقائد ونظام الحكم ـ ستجد من يتصدى لحلها . وكان بيكون يعتقد أن التربية المسماة باسم « تقاليد » والتى يقصد بها توصيل معلومات السلف إلى الخلف ـ ينبغى أن تكون في ذاتها موضوعا للدرس على أنها أهم عمل اجتماعي .

خلال تلك القرون العديدة منذ فجر النهضة اتسعت معلومات الإنسان الخاصة بالعالم المادى ، ولم يسر عالم الفكر جنباً إلى جنب معها . وكان هم « بيكون » منصرفا إلى توسيع عالم الفكر حتى لا يجارى المعرفة التجريبية فحسب أو يجاريها في توسعها فقط ، ولكن ليتغلب عليها ويفوقها. وقد رأى « بيكون » أنه لا يشرفنا « أن تقف الحدود العقلية عندما اكتشفه القدماء » ومن ثم كان من الواجب توجيه الدراسة نحو كنه الطبيعة على أنها الوسيلة الوحيدة لجلب التوازن بين الأشياء وبين الفرص العملية والواجبات والمعرفة. وكان من رأى أتباع بيكون أن تكون هــــذه المعرفة الجديدة المثمرة هي موضوع الدرس في المدارس ؛ لأن المعرفة تأتى بطريق الحواس . ولأن هذه المعرفة هي المعرفة الوحيدة النافعة الحقيقية، ولأن مثل تلك المعرفة تكون الجزء

الأكبر من المشروع الفكرى المسمى « المعرفة العامة » ولأنها كانت الوسيلة لتجديد المجتمع .

تلك هى الصورة الأولى للحركة الحسية الواقعية فى التربية . وقد حصلت التربية حينئذ على ماهو أكثر من مجرد فائدة فردية من الناحية الدينية ، والعملية . وبذلك اكتسبت قيمة اجتماعية لم تعهد من قبل . وكانت التربية فى نظرة « بيكون » مثلها كمثل العلم نفسه فما هى إلا وسيلة لغاية ، وهى سيطرة الإنسان على كل شىء « العلم البشرى والسعادة البشرية صنوان » ولا حد لمثل تلك المعرفة وتلك السيطرة . وإذا كانت آمال أولئك الرجال الذين أغراهم مبدأ المعرفة العامة ـ تبدو لنا أموراً خيالية الآن ، فإنه لا يقل عن تلك المقترحات المعينة التى قصد منها توسيع سيطرة الإنسان بطريق معرفة الطبيعة والتى تنبأ بها « بيكون » ولم تتحقق إلا فى عصرنا فقط :

ويمكن تلخيص جميع تعاليم « بيكون » فيما يختص بغرض التربية وموضوعها فى فقرة واحدة كتبت عن الحياة العقلية بأجمعها وهى « ليس الإنسان سوى خادم ومترجم للطبيعة ؛ فكل ما يصدر عنه وما يلم به ما هو إلا ما يلاحظه عن نظام الطبيعة فى الحقيقة أو فى الفكر . وفيما عدا هذا فإنه لا يعلم شيئاً ولا يمكنه القيام بشىء ؛ لأن سلسلة الأسباب لا يمكن لأى قوة فصم عراها ، ولا تمكن السيطرة على الطبيعة إلا بالخضوع لها . وعلى ذلك فإن هذين الموضوعين التوأمين . وهما : المعرفة البشرية ، والقوة البشرية « يلتقيان فى الواقع فى نقطة واحدة ، والسبب فى الفشل فى العمل هو جهلنا بالأسباب » .

ولم يشر « بيكون » إلا إشارة ضمنية فى مؤلفاته إلى مدى تأثير آرائه العامة المتعلقة بالمعرفة فى الناحية العملية للتربية . فالفصول النهائية من مثاليته

التى لم تتم ، وهى المسماة (١) « The Atlants » ، أى الأطلانتى الجديدة قد خصصت لوصف المعهد التربوى المثالى ، أو جامعة البحث التى يسميها « بيت سليمان » .

وهى جامعة سبق خيال « بيكون » إلى تصويرها . قائمة بأعمال أكثر من التى تقوم بها فى الوقت الحاضر الجامعات والأقسام العلمية الحكومية ، والباحثون من رجال العلم . وكان تصويره لها بأسلوب على لايزال حتى الآن فى عالم الأمانى الإنسانية التى لم تتحقق . وكان مما تنبأ به بيكون من المبتكرات العلمية العظيمة الشأن : ترقية الأجناس من الحيوان والنبات . وطرائق للعلاج بالحقن بالمصل تحت الجلد . وتحسين المعادن كما فى حال الصلب . وتحويل مختلف أنواع الطاقة . واستخدام الآلة البخارية . وتيسير سبل الوصول إلى الأماكن النائية .

ومع هذا فإننا نجد حتى فى تصوير هذه المبتكرات أن العناية موجهة إلى الروح - المبادىء أكثر من التفصيلات .

طريقة التربية :

ولكى تصبح البحوث العلمية التى تتضمن البحوث التربوية - قوية ونافعة ، كان لابد من إيجاد طريقة جديدة ، ومواد دراسية حديثة . والواقع أن المواد الدراسية الحديثة لايمكن تناولها إلا بطريقة جديدة . وفى ذلك يقول بيكون « للبحث عن الحقيقة طريقتان : —

الأولى : الانتقال من الإحساس ودراسة الجزئيات إلى القواعد والمبادىء

---

(١) يريد بيكون بهذا مجتمعاً مثالياً ، وقد أخذ هذا الاسم عن عقيدة شاعت لدى القدماء . مؤداها أن بالمحيط الأطلسى جزيرة بهذا الاسم « يحيا أهلها حياة مثالية » — المراجع —

العامة . ومن هذه المبادىء العامة ، وبما تضمنتها من حقائق يقينية ننتقل إلى مبادىء أخرى أقل منها عموماً . وهذه هي الطريقة المتبعة الآن .

والأخرى: هي صوغ المبادىء العامة النهائية بطريق الإحساس، وفحص الجزئيات ، والاستمرار في الصعود التدريجي عما هو عام إلى ما هو أعم حتى نصل إلى المبادىء . والأصول العامة البالغة أقصى درجات العموم . وهذه هي الطريقة المثلى ، ولكنها لم تطبق حتى الآن .

فالطريقة القديمة في التفكير محورها نقطة البدء . وهي قاعدة عامة ـ أو بديهية ـ أو قضية معينة . في حين أن الطريقة الحديثة محورها الهدف المنشود ، وهو عبارة عن مشكلة علمية يراد حلها بدراسة الجزئيات والعناصر . وفي هذه الطريقة تستخدم الملاحظة ـ لا السلطة الخارجية ـ لمعرفة الجزئيات ، وفحص العناصر . فتحل المشكلة ، وتحدد المبادىء بطريق الاستقراء . وبذلك يمكن الوصول إلى الهدف العملي عن طريق تطبيق المبدأ العام بالطريقة القياسية ـ على المشكلة العملية التي هي قيد البحث . ونتيجة لذلك يحدث الاختراع : أي تطبيق المعرفة تطبيقا عمليا للوصول إلى سعادة الإنسان وقوته. وهذه هي الدائرة الكاملة لتفكير « بيكون» الشامل لطريقتي البحث. فالطريقة القياسية هنا ليست طريقة أساسية ، بل هي طريقة ثانوية . ولا ينكر بيكون ـ كما يفعل كثير من أتباعه ـ أهميتها وصلاحيتها في الكشف عن الحقيقة ، ولكنه ينكر أن الحقيقة التي يمكن الوصول إليها بتلك الطريقة تؤدي إلى تقدم القوى والمنافع البشرية . وهو يعترف بوجود علم اللاهوت بجانب علم الطبيعة ، ويعترف أيضاً أن الطريقة القياسية مع التمثيل هي الطريقة المناسبة للبحث في علم اللاهوت . وفي الحقيقة يمكن أن نقول : إن بيكون لم يكن معادياً لاستخدام قياس التمثيل في أجزاء كثيرة من أعماله .

وقد حدث في عصر بيكون تقدم ملحوظ نتيجة لظهور المبتكرات

الحديثة التي كشف العلماء عنها بطريق المصادفة . ولكن بيكون قصد أن يستبدل بالإعتماد على الصدفة الإعتماد على البحث العلمي المنظم ؛ لأنه إذا حدث مرة أو مرتين أن يصل أحد الأشخاص بطريق المصادفة على مالم يصل إليه بعد بذل الجهد فى البحث والتنقيب ، فما لا شك فيه أن العكس سوف يحدث على مر الزمن ، ذلك لأن الصدفة تعمل عملها ببطء ، وعدم نظام على سبيل الندرة ، أما البحث العلمي فيحقق أغراضه باستمرار وسرعة ، وبطريق منظم .

ولقد كشف عن الطريقة الجديدة - « فن الكشف ، وفن الاختراع » - فى كتابة المسمى (الأداة الجديدة) فإلى بيكون يرجع الفضل فى وضع الأسس المنطقية للطريقة الجديدة . كما أن « أرسطو » وضع الأسس المنطقية للطريقة القديمة . على أن الهدف الذى اعتقد بيكون أنه ذو قيمة وحيدة = هو السيطرة على الطبيعة . فمعرفتها ، والإلمام بحقائقها هو مصدر تلك السيطرة . وطريق الملاحظة والبحث والتجربة هو الطريق الوحيد للوصول إلى تلك المعرفة . وهذه المعرفة لايمكن الوصول إليها بالطرق التى اتبعها رجال الفلسفة المدرسية القديمة . (طرق التعريف والقياس) وهى طرق كانت كافية فى صلاحيتها للوصول إلى الحقائق التى كانوا يبحثون عنها . ولكن هذه الحقائق لم تكن فى نظر بيكون جديرة بالبحث .

ولم يرتض بيكون النظرية الإسمية على أنها نظرية تحدد جميع طرائق التفكير . وكان القدماء يعبرون عن هذه النظرية بقولهم « لايدرك العقل إلا ماتدركه الحواس من قبل » ويعبر عنها المحدثون بعبارة أخرى تحمل هذا المعنى . ذلك لأنه كان يرى أن الحواس بوجه خاص إذالم تضبط لا يعتمد عليها . وقد عارض طريقة الملاحظة التى لا تؤيدها التجربة التى وضعها أرسطو بالقوة نفسها التى عارض بها طريقة الاستدلال القياسي التى وضعها الفلاسفة المدرسيون .

فإدراكات الحواس يجب أن تعتمدها التجربة . وليس الحس ولا التعقل بحجة كافية يعتمد عليهما فى الوصول إلى الحقيقة إذا ترك المرء ونفسه ؛ فالحس قد يخطىء كما فى تجربة إدراك درجة الحرارة ، والعقل قد يخطىء كما فى تعليل « بطليموس » لحركة الأرض والشمس الذى تقبله المنكرون زمناً طويلا . والحقائق لا يمكن الوصول إليها بمجرد جمع الأمثلة المتشابهة ، وقد رفض بيكون هذه الطريقة التى تمثلها طريقة أرسطو الاستقرائية ، كما رفض الطريقة التجريبية التى ينقصها التدريب والتمرين . فالتعليم الذى يمكن الوصول إليه بطريق الاستقراء يصبح عديم القيمة مالم يؤيده « المثل السلبى » ، وذلك لأن حالة سلبية واحدة منافية للقانون العام كفيلة بأن تقضى على أى عدد من الحالات الإيجابية عند تكوين قانون ، أو مبدأ عام كمبادىء الطبيعة .

ولقد أطلق بيكون اسم أصنام أو أوهام على العقبات أو الصعاب التى تقف فى طريق استخدام الطرق السليمة ، والكشف عن المعرفة الجديدة بأن يبذل الإنسان جهده فى الوصول إليها . وكان ذلك فى كتابه « الأداة الجديدة » وقد قسم بيكون هذه الأوهام إلى : —

أولا : — (أوهام القبيلة) وهى تلك الأوهام الدفينة فى الطبيعة البشرية فى ذاتها وفى أفراد القبيلة أو الجنس البشرى .

ثانيا : ـ (أوهام الكهف) ـ وهى تلك الأوهام ، والميول الشخصية الخاصة بالفرد .

ثالثاً : ـ (أوهام السوق) ـ وهى تلك الأوهام الناتجة عن العادات والتقاليد الاجتماعية ، وما يتبعه الانسان فى علاقاته الاجتماعية

رابعاً : ـ (أوهام المسرح) ـ وهى تلك الأوهام التى تعتمد على القوانين والتقاليد والعقائد التى لا تستند إلى دليل .

وعلى هذا فالابتكار، وما يتبعه من تقدم لايمكن الوصول إليه إلا بتفسير الطبيعة دون تدخل هذه الأوهام . أى بطريق الاستقراء العلمى الخالى من هذه الشوائب والأوهام . وبهذا وحده تستطيع أن تعرف الأشياء كما هى - فى الواقع - لا كما يراها المجتمع، ويتصورها الرأى العام. وهذا هو هدف العلم والفلسفة والتربية .

وهذه الطريقة لها علاقة بالتربية فيها مزيد من الشائبة العلمية . وهى علاقة لم يبينها بيكون بل قام بتوضيحها أتباعه من بعده . ذلك أن بيكون لم يهتم فى طريقته بالناحية الذاتية أو النفسية ، ولكنه كان يركز اهتمامه فى البحث أو الموضوع ذاته . وكان بيكون مهتما بالكيفية التى بها يصل الجنس البشرى بأجمعه إلى المعرفة ذات القيمة العظمى له . وكان يهتم أيضاً بمعايير المعرفة الحقيقية . ولكن - عند بحثه فى مشكلة « كيف تأتى لنا أن نعرف » - نجد أنه بين على سبيل الاشارة الضمنية كيف يتأتى للفرد أن يعرف . كما أشار إلى الطرق التى ينبغى أن نتبعها فى تعليم الفرد .

و . كان بيكون يهتم بصفة أساسية بمادة التفكير ونتائجه الممكنة ، ولكنه لم يهتم بعملية التفكير فى ذاتها إلا بصفة ثانوية . ولكن كما أن طريقة بيكون قد سببت ثورة فى معارف الجنس البشرى العلمية ، وأدت إلى تقدم لامثيل له - فكذلك كان الحال فى تطبيق آرائه فى التربية على أيدى أتباعه ، وبخاصة « كومنيوس » ، فقد أدى هذا التطبيق إلى قيام ثورة فى طرق التدريس ، وسوف نعرض لهذا التطبيق العملى فيما بعد .

إن مكانة « بيكون » فى تاريخ التربية أو فى تاريخ الفكر البشرى ما زالت متأرجحة : فإما يبالغ فيها عادة ، وإما يحط من قدرها . وهو من ناحية لم يكن مكتشفاً لطريقة جديدة فى التفكير .

فقد كان هناك من سبقه فى هذا المضمار . كما أن هناك من عاونه فى ذلك.

ومع هذا فقد صاغ تلك الطريقة ليبين أن الطبيعة - حتى وقته - لما تفسر تفسيراً علمياً ، وإنما كان يعتمد فى تفسيرها على الحدس وانتظار الصدفة المواتية . ومن ناحية أخرى لم يكن بيكون نفسه بالرجل الذى يكتفى بمجرد تكرار ما ألفه من سبقه من كبار المفكرين . ولقد بين أنه وإن كان لكل إنسان تجاربه وسلوكه التابع لتجاربه - إلا أن خبرة الانسان أبعد من أن تكون اختراعا صريحاً ناتجاً عن اتباع الطريقة العملية . ويجب علينا ألا نتهم « بيكون » بالضيق العقلى الذى اظهره بعض أتباعه الذى أعلوا من قيمة بعض نواحيه الفكرية على حساب البعض الآخر ، أو رأوا تطابقا بين اختبار المعرفة ، وبين المنبع الذى نستق منه جميع المعارف . وسنحاول هنا أن نتعرض لأتباعه الذين طبقوا آراءه فى ميدان التربية :

ولفجنج راتك Wolfgang Ratke ١٥٧١ — ١٦٣٥

لقد عبر « ولفجنج راتك » لأول مرة بعبارات اصطلاحية تربوية عن الآراء الخاصة بموضوعات الدراسة وطرق البحث الحديثة التى تؤدى إلى تحسين حال الانسان ، وتلك هى الروح الجديدة التى سادت فى أوائل القرن السابع عشر ، والتى صورها بيكون لأول مرة - وقد قدم (راتك) أفكاره التربوية الحديثة لعدد من الأمراء ، وعدة مدن . وأخيراً تقدم بها إلى المجمع الوطنى الألمانى (والدايت الألمانى) فى فرانكفورت سنة ١٦١٢ . وقد جذبت تلك الآراء الأنظار لطرافتها وبعد مداها . وقد ذكر (راتك) أنه : —

١ — بتلك الطرق الحديثة يصبح من السهل تدريس اللاتينية والإغريقية والعبرية بعناية أكثر وفى وقت أقصر مما كان يقضى فى دراسة واحدة من هذه اللغات .

٢ — أنه يمكن جميع الأطفال من المعرفة الكاملة لجميع الفنون والعلوم بجعل اللغة القومية أساساً للتدريس .

٣ — أنه بالاستخدام المستمر للغة القومية والطرق الحديثة يمكن استخدام لغة واحدة فى المستقبل يتكلم بها الألمان جميعاً فتحل محل جميع اللهجات .

وقد درس هذا المشروع جامعتان وخطى بموافقتهما .

وقد فشل « راتك » فى تطبيق آرائه تطبيقاً عملياً . ومع ذلك فقد نجح فى إقناع الكثير بقيمة هذه الآراء التربوية الجديدة ، وجمع حوله عدداً من الأتباع . وإذا كان « راتك » قد نجح فى أن يجتذب إليه انتباه كثير(١) من الولاة والأمراء ومجالس التعليم وغيرهم من المهتمين بشئون التربية والتعليم فى ألمانيا والسويد ـ فإنه فشل فى تطبيق آرائه تطبيقاً عملياً أمامهم . وكان نتيجة ذلك امتناع السلطات عن مساعدته . وفى حالة إمارة « Koihen » منح داراً فسيحة للطباعة ، ومدرسة مكونة من خمسمائة طالب ليطبق عليها نظرياته . ولكنه فشل وكان فشله راجعاً لشخصيته لا لأخطاء فى نظريته .

ومهما يكن من أمر فقد نجح « راتك » فى إقناع الكثير بحقيقة آرائه التربوية الحديثة وقيمتها ، وجذب حوله عدداً كبيرا من الأتباع ـ وهكذا تكون مجموعة كبيرة من الأدب التربوى فى صورة كتب مدرسية ، ومؤلفات علمية . وبهذه الوسيلة انتقلت تلك الأفكار للأجيال التالية ، وجعلت من « كومنيسوس » قائدا قادرا على تحسين هـذه الأفكار وجعلها نافعة من الناحية العملية .

والفكرة الرئيسية التى تمخضت عنها جميع نظرياته الأخرى هى أن كل شىء ينبغى أن يسير سيرا طبيعياً أى وفق النظام الطبيعى . وفى هـذا المعنى يقول : « بما أن الطبيعة تتبع طريقة خاصة مناسبة لها ، وللعقل البشرى

---

(١) ذكر المؤلف كثيراً من أسماء هؤلاء . ولكننا لم نذكر أسماءهم اكتفاء بالأشارة اليهم (المترجم) ـ المراجع

ارتباط خاص بها ، فإنه يجب أن تراعى الطبيعة البشرية فى فن التدريس أيضاً ، لأن كل تعليم عنيف أو قاس تكون له نتائج سيئة » . ومع أن هذ كان محاولة مباشرة لوضع طريقة عامة فإنه لم يكن مبنياً على نظريات سيكولوجية ، بل كان - على الأحرى - مبنيا على مقارنات بالظواهر الطبيعية وعلى المشابهات السطحية بين عمليات العقل وبين عمليات النمو البيولوجى فى النبات أو الحيوان .

وهناك مبادىء أخرى هامة تعتبر وسائل للإصلاح وهى حقائق ثابتة نكتفى بذكرها على سبيل الإيجاز . فنها: «.. كل شىء يجب أن يكرر كثيرا ، وأن يدرس أولا بلغة الطفل القومية بدون ضغط » ،و« وأن لا شىء يمكن أن يتعلم بالاستظهار » و « مراعاة الانسجام فى جميع الأشياء واجبة » ، و « يعرف الشىء ذاته أولا ثم يشرح بعد ذلك » و « أن كل شىء ينبغى أن يدرس بطريق التجارب والبحث » .

ويتضمن المبدأ الأخير الأساس الذى بنيت عليه إصلاحات بيكون التربوية . كما يتضمن المبدأ الذى قبله مبادىء بستالوتزى الاصلاحية التربوية. وتعد هذه المبادىء جميعها إرهاصات لإصلاحات كومنيوس الخاصة بالتربية.

وإن ما بين هذه المبادىء وبين الحركة الحسية الواقعية من علاقة وثيقة ليبرر عرضها بأسلوب أكثر تفصيلا مما ذكرنا - ونرى من الوجهة التاريخية أن كومنيوس يمثل هذه أكثر من راتك .

على أن الفضل يرجع إلى راتك فى أنه كان أسبق إلى تصورها على الرغم من أنه سلك فى ذلك مسلك ثائر خيالى غير عملى - أكثر مما سلك مسلك المصلح المظفر .

جون أموس كومنيوس

(١٥٩٢ — ١٦٧٠م)

يعد « كومنيوس » من أهم ممثلي الحركة الواقعية في التربية . كما أنه من القادة العظام الذين برزوا في تاريخ التربية . وسواء نظرنا إليه على أنه كاتب أو على أنه معالج لمشاكل التعليم في فصول الدراسة ، فقد قرر جميع من ترجموا له حديثاً أنه كان من أوسع الكتاب عقلا ، وأبعدهم نظراً ، وأكثرهم فهما وإحاطة بنواحي البحوث التربوية . كما أنه كان عملياً أكثر من بقية الكتاب الذين تناولوا بالبحث موضوع التربية ، وهو الرجل الذي طبقت نظرياته في كل مدرسة تسـير على حسب المبادىء المعقولة ، وهو الذي أبرز الاتجاهات المادية التي عرف بها رجال التعليم المعاصرون المجددون في التربية مع تجنبه ماعرف عنهم من ضيق في أفق تحمسهم الإصلاحي .

ومهما يكن من أمر فإن أولئك الكتاب قد بالغوا في مدحه ، ومع اعترافنا بأن مؤلفاته تستحق كل هذا الإطراء فإن أثره في جيله والأجيال التي تلته كان طفيفاً إذا استثنينا ماتضمنته مؤلفاته من وضع طريقة لتدريس اللغات على أساس علمي متين . بل إن مجرد العلم بتلك المؤلفات الهامة قد زال من الوجود لمدة قرنين تقريباً ؛ ولذلك لم يكن لها أثر مطلقاً ، أو كان لها أثر طفيف غير مباشر في آراء المصلحين الحديثين من رجال التربية .

نعم إن آراء (كوميليوس) قد وصلت إلى كل مدرسة تتبع المبادىء المعقولة ، ولكن هذا كان دون أي تأثير من جانب (كومنيوس) وذلك لأن الذين اتبعوا آراءه لم يكونوا على علم به ولا بمؤلفاته . وتتجلى عظمة (كومنيوس) في أنه كان أول من صاغ تلك المبادىء في أسلوب اصطلاحي مادي أكثر من تأثيره المباشر في إدخال تلك النظريات في عالم التربية العملية

فى العصور التى تلت عصره . وقد استمرت الحال كذلك بعد (كومنيوس) حتى منتصف القرن التاسع عشر . فبدأت مؤلفاته تسترعى اهتمام الناس نتيجة لجهود مؤرخى التربية من الألمان . وتبعاً لذلك حظى « كومنيوس » بالتقدير الذى يستحقه ، واحتل المكان اللائق به فى عالم الإصلاح التربوى.

وقد كانت آراء « كومنيوس» التربوية تشبه آراء « راتك » الذى لايدين له « كومنيوس » بشىء ، أو يدين له بالقليل - إذ استثنينا فكرة « الطريقة الطبيعية » وذلك لميل «راتك» إلى العزلة والثرثرة . وقد وسع « كومنيوس» نطاق هذه الأفكار المشتركة بينهما ، وجعلها أكثر انسجاما وتمشياً مع المنطق، وأحدث كثير من آراء « راتك » المبتكر السابق ، الذى يثير فى هذا العصر مثلما أثار فى أيامه - من الاشمئزاز لسوء تصرفه وحداعه - مايوازى ما يثيره من الاهتمام والاحترام لأسبقيته فى عالم الفكر التربوى . وهو اشمئزاز لا يساوى إلا ما كان يبديه راتك من اعتزاز وإعجاب بأعماله المبتكرة فى عالم الفكر التربوى.

عاش «كومنيوس» حياة طويلة مليئة بالعمل والتضحية لإخوانه فى الدين المنفيين وبالتفرغ لآرائه المثالية التفكيرية ، وبالمحاكمات وبالاضطهادات الدينية والشخصية ، وأخيرا بالخيبة فى تحقيق آماله . ولم يحظ إلا قليل من قادة التربية بمثل ماحظى به كومنيوس من عناية مؤرخى التربية . ولا نريد أن نكتب تاريخ حياته بل سنستغنى عن ذلك بالرجوع إلى كثير من المؤلفات الحديثة الممتازة التى كتبت عنه .

وقد وجه كومنيوس جل اهتمامه طول حياته إلى توطيد دعائم المسيحية البروتستانتية ورعاية مصالحها ، وبخاصة ما كان متصلا بمذهبه الخاص . وقد قام بذلك حين كان فى أول الأمر راعياً لأكبر جماعات البروتستانتيين . وهى جماعة الإخوان المراقبين ، ثم بعد أن أصبح قسيساً أعظم للجماعة كلها . حين كان أفرادها منفيين عن أوطانهم . وقد بذل جزءاً كبيراً من نشاطه وقوته

فى أواخر حياته حين قام بواجب الدفاع عن إخوانه فى الدين ، وحمايتهم من الاضطهاد والفناء ـ سواء بنفوذه الخاص أو بتوزيع ماجمع لهم من أموال من الممالك البروتستانتية الأوربية الأخرى .

أغراض التربية :

لقد حددت العقيدة الدينية لكومنيوس الأغراض والقواعد العامة للتربية فنى رأيه أن الدين يجب أن يتخذ التربية وسيلة للتأثير فى الناس والوصول بهم إلى الأهداف العليا ، كما يتخذ وسيلة لإصلاح المجتمع . وفى هذا لايخالف كومنيوس المربين الآخرين : سواء البروتستانت أو الكاثوليك المعاصرين أو السابقين ـ إلا فى اعتقاده الجازم بأن التربية قوة لإصلاح المجتمع ، ولإصلاح الفرد . وهو يقول فى كتابه « المرشد الأعظم » .

إن الهدف الاسمى للإنسان هو السعادة الأبدية بالاتصال « بالله » فالغرض من التربية عنده هو مساعدة الإنسان على الوصول إلى تلك الغاية العظيمة . ووافقه المربون فى هذه القرون على ذلك ، ولكنهم اختلفوا اختلافا عظيما فى التربية باعتبارها وسيلة . وفى ذلك الوقت كان المربون يرون أن التربية تساعد على الوصـــول إلى تلك الغاية بالعمل على تحطيم الغرائز والشهوات الطبيعية والعواطف ، بسلوك مسلك تهذيبى وروحى يؤدى إلى تلك الغايات.

ولكن كومنيوس اتجه اتجاهاً مخالفاً لذلك تمام المخالفة . ذلك الاتجاه الذى تتبعته المحاولات التربوية الحديثة ولو أنه يختلف قليلا عنها فيما تضمن من أغراض أساسية جديدة . فقد كان « كومنيوس » يعتقد أن الغاية القصوى الدينية يحصل عليها الإنسان بسيطرته سيطرة خلقية على نفسه ، ولضمان ذلك ينبغى أن يعرف الانسان نفسه وتبعاً لذلك ينبغى أن يعرف كل الأشياء: فالمعرفة والفضيلة والتقوى هى بهذا الترتيب الهدف من التربية . وما يعتبره

(اشتورم Sturm) ومربو النهضة أهدافاً مختلفة متصلة يربطها كومنيوس بعضها ببعض بصلات منطقية ونفسانية . ويختلف معهم فى تفسير الهدف الأساسى من أهداف التربية وهو المعرفة التى تتصل مباشرة بالمدرسة ، وقد أثر نظامه هذا تأثيرا جوهرياً فى نواحى التربية . وهى :

- مواد الدراســـة .
- التنظيم المـدرسى .
- الـكتب المدرسية .
- الطريقة .

مواد الدراسة .

يحسن عرض هذا التغيير الذى لحق مادة التربية أو مواد الدراسة: بتوضيح الغرض العظيم الذى قصد إليه « كومنيوس » وبيان الجهود التى بذلها طول حياته لتحقيق هذا الغرض . لأن نشاطه الدينى ، ومحاولاته لاصلاح التعليم فى المدارس كانت الواجبات المباشرة التى أخذها على عاتقه . ولـكن لم يكن لهذين الأمرين الا أهمية ثانوية بالنسبة لأمنيته العظمى ، وهى إعادة تنظيم المعرفة الانسانية على الأسس التى وضعها بيكون ، ومايتبع ذلك من التوسع المستمر فى تلك المعرفة ، وفى القوى والسعادة الانسانية . وقد بدأت حركة شمول المعرفة هذه فى القرن السابع عشر وتمخضت عن محاولات عديدة لإعادة ترتيب المعرفة وتنظيمها . وكان من هذه كتاب « تقدم المعرفة » لبيكون ، ودائرتا المعارف لهنرى السند Henry Aleted ، وكامبانيلا Camperella ومن المرجح أن تأثير هذين الأخيرين فى آراء كومنيوس كان أعظم من تأثير بيكون فيها . وكانت فكرة تنظيم المعارف الانسانية فى دوائر معارف فكرة شائعة فى القرون الوسطى . ولـكن مافعله كومنيوس وغيره من الـكتاب الذين كانوا يهدفون إلى شمول المعرفة فى القرنين : السادس عشر والسابع عشر

يختلف اختلافاً كلياً عما فعله الكتاب فى القرون الوسطى : فقد كان غرض «كومنيوس» هو «التشريح الدقيق للعالم تشريحاً يشمل أوردة كل شىء وشرايينه وأطرافه بطريقة لايترك بها شىء دون أن يعرف . وبطريقة يظهر بها كل جزء فى مكانه الخاص دون خلط» .

كانت دوائر المعارف السابقة مجرد جمع للحقائق ، أما دائرة معارف (كومنيوس) فكانت ترتيباً للحقائق وتركيزاً لها حول المبادىء العامة بحيث تبدأ الدراسة فى كافة الفنون والعلوم من أصل عام يتخذ أساساً للبحث . وبذلك تنتقل الدراسة مما هو معروف أوضح معرفة ، وتسير بخطوات متزنة حتى تصــــل إلى ماهو معروف أقل معرفة . وبذلك تكمل الإحاطة بالمعارف الإنسانية .

ولذلك نجد فى كتابه : Jonna Rervm كما فى كتبه المدرسية المتأخرة أن كل فصل ، وكل فقرة يؤدى إلى مايليه من فصل أو فقرة أخرى .

وبذلك يتمثل المبدأ العام الذى ارتضاه فى منهج البحث . وقد نشر كومنيوس كتابه «الطبيعة» سنة ١٦٣٣ الذى حوى ملخصاً للمعارف المتعلقة بالكون الطبيعى . كما نشر سنة ١٦٣٧ كتابا سماه «السابق فى شمول المعرفة» وبعد أن ألف هذين الكتابين وضع كتابه «بابالظواهر» الذى أودعه المعارف المتعلقة بعالم الأشياء . كما أودع أشهر كتبه المسمى «باب اللغات» المعارف المتعلقة بعالم اللغات .

وتعد هذه المبادىء التى تضمنها كتاب كومنيوس هذا أقوى برهان على تقدمه من الناحية التفكيرية على غيره من الكتب التى ظهرت فى العصر نفسه كما تدل على اقتراب أسلوبه العلمى من الأسلوب الذى يرتضيه الباحثون فى الوقت الحاضر .

وإليك هذه المبادىء :

١ — أن المعرفة التامة فى أقصى درجة يستطيع أن يصل إليها الإنسان ترمى إلى معرفة : —

(الله ـ والطبيعة ـ والفن)

٢ — يجب السعى فى معرفة هذه الأشياء الثلاثة معرفة كاملة والمعرفة الكاملة هى معرفة الأشياء تامة ، وحقيقية ، ومنظمة .

٣ — تكون المعرفة حقيقية إذا فهمت الأشياء كما هى فى الحقيقة .

٤ — تفهم الأشياء بطبيعتها الأساسية حين تعرف الطريقة التى خرجت بها تلك الأشياء إلى حيز الوجود .

٥ — كل شىء يخرج إلى الوجود يكون ملائماً لغرض أو فكرة أو مبدأ عام .

٦ — كل الأشياء التى يوجدها «الله» أو تصدر عن الطبيعة ، أو الإنسان تجىء ملائمة لفكرتها .

٧ — الفن يأخذ أو يستمد « فكرة ابتكاره » من الطبيعة ، والطبيعة من الله ، والله من نفسه .

٨ — الله يوجد العالم صورة لنفسه ، وذلك لأن لكل مخلوق علاقة وثيقة بخالقه .

٩ — لما كانت كل الأشياء تشترك فى أنها نتيجة لعمل الله كانت كلها يتصل بعضها ببعض .

١٠ — يتبع ذلك أن المبادىء الأساسية للأشياء متحدة . لكنها تختلف فقط فى المظهر . وهى فى البارى باعتباره النموذج الأول ، وفى الطبيعة على أنها محاكاة لهذا النموذج ، وفى الفن على أنه من صنع النموذج السابق .

١١ — أن الانسجام أساس الإنتاج ، وأساس فهم كل الأشياء .

١٢ — أول ضروريات الإنسجام ألا يكون هناك أى شذوذ .

١٣ — وثانى ضروريات الانسجام ألا يكون هناك جزء غير منسجم مع الكل .

١٤ — وثالثها أن الأصوات المختلفة التى لانهاية بعدها يجب أن تأتى من أصوات قليلة أساسية وأن تخضع فى تنوعها لطريقة محدودة منظمة .

١٥ — أننا إذا عرفنا المبادىء الأساسية وقواعد تنوعها عرفنا كل شىء .

١٦ — تعرف هذه المبادىء الأساسية بدارسة الظواهر الطبيعية بالطريقة الاستقرائية . ومن الواجب عدها معايير للظواهر الطبيعية .

١٧ — هـذه المعايير المختلفة للحق يجب أن تستمد من تلك الأشياء ذات الطبائع الثابتة التى لاتتخلف . ويكون فى متناول كل فرد أن يجرى التجارب عليها . وبعبارة أخرى يجب أن تستمد من الظواهر الطبيعية .

ويرى كومنيوس أن معرفة الظواهر الطبيعية أهم موضوع للدراسة — ويرجع الفضل فى تأثيره فى مناهج الدراسة إلى إدخال هذا الموضوع فى الكتب المدرسية التى كانت تستعمل فعلا . وكذلك إلى إبراز هذه الفكرة فى جميع مؤلفاته .

ومن جهة أخرى يتضح المدى الذى ذهب إليه « كومنيوس » فى التأثر بالروح العلمية الجديدة — من استعمال كلمة « الأفكار أو المثل Ideas » وقد استعملها فى المعنى الأفلاطونى وبطريقة مدرسية ، وهى التى اتبعها رجال الفلسفة المدرسية فى العصور الوسطى . وقد وافق « كومنيوس » على طريقة بيكون الاستقرائية كما يبدو من آخر المبادىء المذكورة آنفا . ولكنه مع ذلك لا يميل إلى الطريقة التجريبية إلا قليلا . ولم يكن كومنيوس يفضل هذه الطريقة ؛ لأنها وإن

كانت مفيدة فى بحوث العلم الطبيعى المحض ، فإنه كان يعتبرها غير كافية للدراسة الخاصة بالمعرفة الجامعة التى تعالج العالم كله . والحق أن كومنيوس كان لاهوتياً ، وأنه استعمل فى تفكيره العلمى الطرق اللاهوتية : فمع أنه كان يسعى ليعالج الظواهر الطبيعية بطريقة مختلفة ، فإنه كان فى أغلب الأحيان يتبع طريقة التمثيل بدلا من الطريقة التجريبية . وكثيراً ما كان يدل على صدق فكرة علمية أو تاريخية أو لاهوتية بالاقتباس من الكتاب المقدس .

وحثه أصدقاؤه الإنجليز على تنظيم مدرسة مشابهة (لبيت سليمان) الذى وصفه (بيكون) فى كتابه « الأطلس الجديد » وذلك لاعتقادهم أنه هو الرجل الوحيد الذى يستطيع القيام بهذا العمل . وسافر كومنيوس فعلا إلى انجلترا سنة ١٩٤١ لهذا الغرض بناء على دعوة من البرلمان الذى كان سيمنحه المعونة لو لم تنشب الثورة (الإيرلندية) ثم ثورة « البيوريتان » .

وأهم كتب كومنيوس فى موضوع المعرفة الخاصة « الكومنية » وفى سنة ١٦٥٧ أتلفت النسخة الأصلية . ولذلك لم يبق لدينا ما نرجع إليه فى هذا الموضوع غير كتبه المدرسية ، وبعض المؤلفات التى أشار فيها إلى هذه المعرفة العامة ، وقد أتم بعض كتبه هذه نفر من مساعديه بعد موته .

وكان مثله الأعلى هو إعادة ترتيب المعرفة الإنسانية ليتمكن بمساعدة لغة عالمية مكونة بطريقة صناعية ـ من أن يجعل تلك المعرفة الإنسانية أساساً لإعادة تنظيم المجتمع الإنسانى ، ولكن كتب على هذا المشروع أن يظل دون تنفيذ . على أن المحاولات المستمرة التى بذلت لتحقيقه لم تؤد إلا إلى قيام تحمس عام لتلك الدعاية وإلى إدخال مواد جديدة فى مناهج الدراسة . ولحد ما أدت إلى اتباع طرق جديدة فى العمل المدرسى . على أن المجهود استمر

كما كان من قبل موجها لدراسة اللغة اللاتينية . وأما فيما يخص الموضوع الأول : فلئن كان هناك نفر قد سخروا من كومنيوس ، فهناك نفر آخر قد اعتقدوا أن مجهوداته كفيلة بأن تجلب للجنس البشرى خيرا عميما ، لايفوقه إلا ما أتى به الوحى الإلهى من خير . وأما فيما يخص الأمر الثانى : فقد عرف « كومنيوس » فى القرنين التاليين على أنه مؤلف للكتب المدرسية ، ومبتكر طريقة جديدة لدراسة اللاتينية .

الطريقة :

إن الفكرة العامة التى تنطوى عليها طريقة توافق الطبيعة تلك الطريقة التى دعا إليها « كومنيوس » وطبقها فى مؤلفاته كلها ، يجب تميزها عن الطريقة التى تقترب من طريقة « بيكون » الاستقرائية التى هى أساس كتبه المدرسية . وقد سبق أن ذكرنا فشل « كومنيوس » فى هضم المعنى الأكمل لطريقة « بيكون » العلمية وتفضيله استخدام طريقة طبيعية مبنية على المقارنة أو التمثيل . تلك الطريقة لم تكن تسبر غور الموضوعات ، بل كانت سطحية خيالية . وقد أكد كومنيوس « أن طريقة بيكون تنفع فى تمييز الحق من الباطل فى ميدان البحوث الطبيعية فقط . فى حين أن المعرفة الجامعة لاتقتصر على الطبيعة فحسب ، بل إنها تشمل العالم أجمع .

ذكر كومنيوس فى مقدمة أول مؤلفاته الخاصة « المعرفة الجامعة » : أن المعرفة تأتى من ثلاثة طرق ، الحواس ، والعقل ، والوحى الإلهى وأن الخطأ يمتنع إذا راعينا التوازن بينها جميعاً . وفى كتابه « المرشد الأعظم » يؤكد بأن مبادىء هذا الكتاب نظرية محضة ولايذكر اسم « بيكون » مطلقاً فى كتابه هذا . وقد تضمنت فلسفة كومنيوس بعض عناصر ومبادىء فلسفية تشبه تلك

التي تضمنتها فلسفة مدعي العلم الخياليين في القرون الوسطى : فقد ذكر في كتابه «الطبيعة» أن العلم يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية: المادة ، والروح ، والنور . في حين أن الصفات التي تتميز بها الأشياء هي الصلابة والتماسك ، كما في الملح .

ولكن على الرغم مما في فلسفته من بقايا فلسفة العصور الوسطى ، فإنه لايزال يحتل مكانة ممتازة فيما يخص دراسة الظواهر الطبيعية ، والاعتماد على الإدراك الحسي في الحصول على المعارف المتعلقة بالعالم الطبيعي .

وبقطع النظر عن أن كومنيوس لم يدرك إلا إدراكا جزئياً أهمية الطريقة الاستقرائية حين تطبق في محض الظواهر الطبيعية ، فإنه يدرك إدراكا تاما أهمية هذه الطريقة الحديثة حين تستخدم في حل المشكلات العملية الخاصة بالتدريس ، بل إنه يتخذها فعلا ولأول مرة طريقة للتعليم .

ونجد حظ بيكون أقل كثيراً من حظ كومنيوس في ميدان المشكلات الفلسفية والعلمية .

وقد ذكر كومنيوس في الفصل الذي عقده لبيان «طرائق العلوم» تسعة أصول عامة للطريقة . ومع أنه من الممكن الوصول إلى وضع هذه الأصول بالطريقه القياسية ، فلا بد أنها نشأت نتيجة لتجاربه الطويلة في ممارسة مهنة التدريس. وإننا نجد هذه الأصول مجسمة في جميع كتبه الدراسية

ويظهر ما لهذه الأصول من أهمية تاريخية عظيمة من أن جميع الطرق التربوية الحديثة قد تضمنت أصولا مشابهة لها وإن كانت هذه أكثر لرتكازا على الأسس العلمية .

هذا وإن وضع هذه الأصول يشرح لنا أيضاً السبب فيما لاستخدام الكتب الدراسية من أهمية عملية . ذلك لأن اتباع هذه الأصول بصورة واضحة في الكتب الدراسية قد أدى إلى نجاح استخدامها نجاحاً ملحوظاً . كما أدى إلى بدء حركة صلاح أساسية في العمل المدرسي .

وإليك هذه الأصول التسعة : ـ

١ — كل ما لابد أن يعرفه الطفل يجب أن يتعلمه . وأن التعليم يكون بعرض الشيء أو الفكرة مباشرة على الطفل ، لا بعرض نموذج الشيء أو رمزه .

٢ — كل ما يعلم يجب أن يعلم على أنه ذو قيمة عملية فى الحياة اليومية وذو فائدة معينة .

٣ — كل ما يعلم يجب أن يعلم بطريقة مستقيمة لا عوج فيها ولا تعقيد.

٤ — كل ما يدرس يجب أن نشير إلى طبيعته الحقيقية وأصله ـ أى أسباب وجوده .

٥ — عند دراسة أى شيء يجب أن نشرح مبادئه الأولية أولا . ثم نذكر بعد ذلك التفاصيل .

٦ — كل عناصر الموضوع حتى أصغرها دون استثناء يجب أن تعلم مع بيان ترتيبها ومكانها وعلاقتها بعضها ببعض .

٧ — يجب أن ندرس كل الأشياء ولا نعلم أكثر من شيء واحد فى المرة الواحدة .

٨ — يجب ألا نترك أى موضوع دون أن يفهم تماما .

٩ — يجب أن نؤكد الفروق التى توجد بين الأشياء المختلفة حتى تكون المعرفة التى يكتسبها الإنسان عنها معرفة واضحة ، لا لبس فيها ولا غموض .

واستعمال هذه المبادىء فى الكتب المدرسية كان نجاحه أبعد مدى . سواء فى دراسة اللغات ، أو فى دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية ـ من استعمال (طريقة الطبيعة) العامة فى موسوعاته التى ينحو فيها ناحية عامة مجردة.

الكتب المدرسية :

كان كومنيوس منذ فجر حياته المدرسية يدرس التربية . وعندما ترك الجامعة بدأ يشتغل بالتدريس . ثم جمع بين إدارة المدارس وبين عمله الديني، وعندما بلغ من العمر ستين عاما سنة ١٦٥٠ عاد إلى العناية بالمدارس ، وعين مديرا للمدرسة الثانوية (الجمنازيم) فى مدينة « ساروس باتوك » بالمجر حيث استمر عدة سنوات . ولم تكن كتبه المدرسية مجرد عمل رجل نظرى ولكنها كانت نتاج رجل ألف بين الأفكار النظرية للمشاكل التربوية التى استنبطها من البحث والدرس ، وبين تجربته العملية فى المدارس ، وهو مالم يفعله أحد من قبله .

وكانت اعتراضاته على العمل المدرسى ، هى تلك التى لاحظها جميع المصلحين وكتاب التربية فى عصره . وهذه الاعتراضات هى : —

أولا — أن الدراسة كانت تقتصر على اللغة اللاتينية ، والأدب اللاتينى .

ثانياً — أن دراسة اللغات كانت دراسة ألفاظ دون انتباه إلى ما وراء الألفاظ من معان وأشياء .

ثالثاً — أن هذه الدراسة كانت تقوم على القوانين والقواعد اللغوية لا غير .

رابعا — أن العقوبات البدنية كانت تفرض لحمل التلاميذ على الجد والإنتباه ولعقاب من يفشل فى آداء واجبه .

خامسا — أن الترتيب والتدرج المنطقى فى تقسيم المادة كان مهملا . كل هذا جعل من المدارس أماكن لتعذيب الأطفال بدلا من أماكن للنشاط المرغوب فيه لتنمية العقل ، وللنمو الذاتى .

وقد خصص كومنيوس — حتى قبل تشبعه بفكرة « المعارف الجامعة »

أغلب جهوده لإصلاح المدارس بوضع مبادىء تربوية ، وتأليف كتب تمحو هذه الشرور السابقة . فني سنة ١٦٣١ - أى قبـــل أن يكمل تأليف كتابه « فى الجدليات » بسنة نشر كتاب « باب اللغات المفتوح » وكان هـذا الكتاب من أشهر كتبه ، وكان وحده كفيلا بجعل كومنيوس شخصية بارزة فى ذلك القرن . ولم يمض وقت طويل حتى طبع باللاتينية ، واليونانية ، والبوهيمية ، والبولندية ، والألمانية ، والبلجيكية ، والاسبانية، والانجليزية والفرنسية ، والإيطالية ، والهنغارية ، والعربية ، والتركية ، والروسية ، والمغولية . وأصبح بعد عدة قرون الكتاب البدائى لتعليم الأطفال ، وأصبح دليلا للغات بدلا من كتابى « دوناتوس » ، و « اسكندر » ، وكان كتابه مختلفاً تماما عن كتابيهما ، ولكنه لم يكن بأقل صعوبة من بعض الوجوه .

كانت خطة الكتاب سهلة طبيعية : فقد بدأ ببضعة آلاف من الكلمات اللاتينية الشائعة التى تدل على أشياء مألوفة . وكانت فكرته ترمى إلى ترتيبها فى جمل يبدأ بأسهلها . ثم يتدرج إلى الجمل الصعبة بحيث يكون الكل سلسلة من الموضوعات المتصلة . وبهذه الطريقة يكون الكتاب عبارة عن دائرة معارف مختصرة . وفى الوقت نفسه يشمل كلمات اللغة اللاتينية فى جمل تبين معناها . وكتابه هذا يعطى فكرة عامة عن الإتجاه التربوى الجديد .

وقد اشتمل الكتاب على مائة فصل . ومن الفصول المختلفة فى هـــذا الكتاب فصول عن أصل العالم ، والسماء ، والعناصر ، والنار ، والشهب ، والماء ، والأرض ، والأحجار ، والفلزات ، والأشجار ، والفاكهة ، والحشائش ، والشجيرات ، والحيوانات (وهذه تشتمل عدة فصول) والإنسان ، والأعضاء الخارجية ، والأعضاء الداخلية ، والمميزات الجسيمة والقروح ، والحواس الظاهرة ، والحواس الباطنية ، والعقل ، والإرادة ، والعواطف

والفنون الآلية (فى عدة فصول) ، والمنزل وأجزاؤه ، والزواج ، والأسرة والدولة ، والاقتصاد المدنى (فى عدة فصول) وقواعد اللغة ، وعلوم البلاغة ، والمنطق ، وعدة فروع من المعرفة ، والألعاب ، والأخلاق ، والموت ، والدفن والعناية الإلهية ، والملائكة . واهتم بعرض جميع التراكيب اللغوية النحوية بأسلوب يمكن المدرس الماهر من أن يستنبط منها جميع قواعد اللغة - وكل صفحة مقسمة إلى جزأين بحيث تواجه الجمل اللاتينية فى جزء معناها باللغة القومية فى الجزء الثانى . وجعلت المادة مناسبة للطفل .

والعيب الرئيسى لهذا الكتاب هو عدم تكراره للكلمات . وفى ذلك مخالفة لقاعدة أكدها « كومنيوس » نفسه . كان غرضه أن يذكر كل كلمة مرة واحدة ، فاستدعى ذلك تكرار الكلمة عدة مرات حتى تحفظ ، وأثار سخط التلاميذ . ومن عيوبه بجانب ما تقدم إعطاء معنى واحد للكلمة واستعمالها فى تركيب واحد . ومع أن « راتك » كان أول من أوحى بالخطة التى سار عليها الكتاب ، ومع أن المدرس اليسوعى « وليام بديواس » كان أول من نفذ هذه الخطة تنفيذاً ناقصاً ، فإن هذا الكتاب كان أول محاولة ناجحة فى سبيل وضع كتب مدرسية ، متمشية مع النظريات الحديثة ، ومع مبادىء علم النفس . وبعد اصطلاحات كومنيوس لم يحدث تقدم كبير مدى قرن ونصف . وقد ألف كومنيوس كتاب « باب اللغات المفتوح » هذا فى ثلاث سنوات ، ولكنه كان فى الحقيقة ثمرة لتطور العلوم منذ بدء النهضة .

وفى سنة ١٦٣٣ نشر كومنيوس كتاب « الدهليز » وجعله بمثابة مقدمة سهلة للكتاب السابق من ناحية التراكيب النحوية إلا أنه كان يصعب جداً على المبتدئين دراسته ، رغم أنه كان أسهل كثيرا مما سبق تأليفه من الكتب فى صور التراكيب النحوية التى كان من المستحيل

دراستها إلا بطريق الاستظهار الفعلى . ثم نشر «كومنيوس» كتباً أخرى منها «كتاب الرواق» وهو عبـــارة عن صورة مكبرة لكتاب ال Janua ويتبع الخطة نفسها ، ويعالج الموضوعات بذاتها بتفصيل أكثر مما فى الكتاب الأول ، كما يهتم بالنحو اهتماماً أكثر من ذلك الكتاب . وقد وضع كومنيوس كتاباً خاصاً فى القواعد باللغة اللاتينية ليستعمل مع هذا الكتاب . وآخر كتاب فى هذه السلسلة هو كتاب «القصر» ويشمل ملخصاً للأدب اللاتينى . وهى مختارات من قيصر وشيشرون ، وسلست وغيرهم . وكانت هذه المختارات تمثل النقط الجوهرية من الأدب اللاتينى ، وبخاصة ما كان منها موضوع عناية كومنيوس . وقد أهمل ما يعارض وجهة نظره منها ، وبخاصة ما رأى فى استعماله ضررا محققاً كالمحاورات الشكلية وغيرها مما كان مستعملا فى المدارس فى تلك العصور .

وحدد كومنيوس مدة دراسة كتبه ، وهى ستة شهور تعطى للدهليز وسنة للباب ، والمدة نفسها ل Abrium وثلاث سنوات للقصر ومن أنجح كتبه كتاب آخر اتبع فيه خطة «الباب» هو كتاب عالم المحسوسات الذى نشر سنة ١٦٥٧ واستخدم طريقة عرض الأشياء بدلا من الكلمات والرموز ، وذلك بعرض الأشياء نفسها مصورة . وكتابه هذا كان ذا أهمية كبيرة ؛ لا لأنه أول كتاب طبع للأطفال موضحاً بالصور فحسب ؛ ولكن لأن الطريقة التى اتبعها استقرائية تؤدى إلى المعرفة العامة . ومع أن مادة الكتاب كانت هى المادة نفسها التى تضمنها «الباب» ال Sarua فإن كل فصل قد صـور بصورة مركبة تشمل أشياء كثيرة يحمل كل منها رقم السفر الذى كتب عنه فى هذا الكتاب .

تنظيم المدارس :

وهناك مظهر آخر لهذه الآراء التربوية يستحق إشارة موجزة ، وهو تنظيم المدارس ، فقدكان « كومنيوس» من هذه الناحية سابقاً لعصره بحوالى قرنين كما فى آرائه المتقدمة . وقد عالج هذا الموضوع فى كتابه « المرشد الاعظم» وكذلك فى كتابه « الخطوط الرئيسية لمدرسة المعارف الخاصة » وقد كتب عن المدرسة الثانوية من نوع الجمنازيم فى كتبه المدرسية ، وفى هذين الكتابين الأخيرين . ولكنه أوضح فى هذين الكتابين طبيعة العمل الذى يمكن القيام به فى مراحل النظام التعليمى الاخرى . وقد قسم مدرسة المعارف العامة إلى سبعة فصول وكتب عدة نصائح على باب كل فصل . فكتب على باب الفصل الأول وهو الدهليز «لاتدع أمياً يدخل » .

وكتب على الثانى وهو المدخل « دخول الجاهل بالعلوم الرياضية ممنوع »

وكتب على الثالث وهو الرواق « دخول العاجزين عن الكلام ممنوع ». وعلى الرابع وهو باب الفلسفة « يمنع دخول الجاهلين بالتاريخ » ، وكتب على الخامس وهو باب المنطق : « يمنع دخول الجاهلين بفلسفة الطبيعة » ، وكتب على السادس وهو باب السياسة « يمنع دخول غير الحكماء » ، وكتب على السابع وهو باب اللاهوت « لاتدع ملحداً يدخل »

وكانت هناك مرحلتان سابقتان لمدارس التعليم الثانوى ، وهما : مدارس الرياضة ومدارس اللغة القومية . وقبل أن يكتب « كومنيوس » كتابه « المرشد الأعظم » كتب كتابه « مدرسة ركبة الأم »

والغرض من هذا الكتاب هو أن يبين للأمهات كيف تجب العناية

بالتربية المبكرة لأطفالهن وهنا تتجلى مبادىء «المعرفة الجامعة» وقد كان الطفل يعلم التاريخ والجغرافيا وحتى ماوراء الطبيعة - إلى جانب العناية به بدنيا، وإلى جانب التدريب الأخلاقى والرياضى - وبطبيعة الحال قصد كومنيوس بتلك الأسماء الرنانة الشيء المعقول منها . أى أن خبرة الطفل المبدئية ببيئته المحلية ، وبالزمن ، وبالعلاقة بين الأحداث المختلفة - يمكن أن تجعل محدودة واضحة حتى قبل سن السادسة . وينبغى أن يتلقى الطفل هذه المعلومات دون الاعتماد على الطريقة الشكلية - طريقة استعمال الكتب . أما مدرسة اللغة القومية فينبغى أن تستمر الدراسة فيها من السنة السادسة إلى الثانية عشرة . وكانت بمثابة مدرسة تحل محل المدرسة الثانوية (الجمنازيم) لامدرسة معدة لها ، وقد قصد أن يدخلها من لايستطيعون دخول معاهد التعليم العالى.

أما طرق التدريس ومواد الدراسة بهذه المدرسة ، فكانت مشابهة لطرق المدرسة اللاتينية وموادها . وقد ألفت مجموعة الكتب التى أعدها كومنيوس لهذه المدرسة باللغة التشيكية ، ولذلك لم يتسع نطاق استعمالها حتى على فرض أنها طبقت . ومن المؤكد على أى حال أنه لم يبق منها شيء . ويلى المدارس الثانوية الجامعة حيث كان يمكن متابعة دراسة كل مادة كما فى المدارس الثانوية (الجمنازيم) ويلى الجامعة مع ابعاد المصطلحات الحديثة عن ذهننا «كلية النور» وكانت تفضل الجامعة فى الترتيب على عكس ماهو متبع الآن . وكانت كلية النور معهداً للبحث العلمى فى كل مادة ، مثل ما كان (بيت سليمان) الذى وضعه بيكون فى حديثه عن الاطلانتيس الجديدة .

المرشد الأعظم

من الملاحظ أن الفكرة الأساسية التى توقعها كومنيوس فى حياته الأولى عن التربية تتمثل فى جميع مؤلفاته التربوية ، كما يتمثل فى جميع مظاهر

نشاط هذا المصلح العظيم دافع قوى بارز مستمد من رأيه فى «المعرفة العامة» ذلك هو رغبته فى إعادة بناء المجتمع على أساس إعادة تنظيم المعرفة .

ومع أن كومنيوس كان ـ على وجه التقريب ـ أول من استخدم الطريقة الاستقرائية فى التربية ـ فإنه قد حدد فى مستهل حياته العملية أسس نشاطه ومبادئه التربوية ، ولم يكن ما كتبه فى مؤلفاته المتأخرة إلا مزيد تفصيل لهذه الأسس . وعلى الرغم من أنه قد ألف مايربو على مائة من الرسائل والكتب المدرسية ، فإننا نجد ما أودعه هذه المؤلفات من آراء ومبادىء ملخصاً فى كتابه العظيم القيمة المسمى « المرشد الأكبر » الذى كان من أقدم ما ألف « كومنيوس » فى نظريات التربيه .

ألف كومنيوس هذا الكتاب سنة ١٦٣٢ ، ولكن ترجمته اللاتينية لم تنشر إلا سنة ١٦٥٣ ، ولم يطبع باللغة التى ألف بها إلا فى منتصف القرن التاسع عشر . ومن المؤكد أن هذا الكتاب من أهم ما ألف من الكتب التربوية التى تسترعى النظر .

ومع أننا نجد أن المقالات والكتب المؤلفة فى موضوع هذا الكتاب من بين المؤلفات الكثيرة جداً التى نشرت فى تلك العصور ـ فإن كتاب «المرشد الأعظم» كان من نوع خاص يخالف النوع العادى إلى درجة ملحوظة : ذلك لأنه يسلك مسلكا حديثاً بارزاً فى ترتيبه ، وفيما تضمن من أفكار ومبادىء . ولكننا نجد ـ على العكس من ذلك ـ أن الصبغة اللاهوتية وآثار نشأة المؤلف الدينية تتجلى فى أسلوب الكتاب فى التعبير عن تلك المبادىء والأفكار ، وكذلك فى المنهج الخاص الذى يسلكه المؤلف فى توضيح الطريقة التى اتبعها .

وقد تضمن الكتاب مبادىء سليمة تدل على بعد النظر ، ويستطيع المدرس الماهر الذى أوتى حظاً من الذكاء كافياً لأن يجتنب ما فى هذه المبادىء

من أخطاء صغيرة ـ أن يجنى من قراءة هذا الكتاب فائدة مباشرة أكثر مما يجنى من معظم الكتب التربوية التى ظهرت فى ذلك العصر .

وكما أن المبادىء التى تضمنها الكتاب قد قامت على الدعائم التى وضعتها حركة النهضة والإصلاح ، فكذلك نجد أن هذه المبادىء نفسها قد وضعت أسساً متينة للحركة التربوية التى ظهرت فى العصور التالية .

ولذا يجدر بنا أن نختتم هـــذا البحث بذكر فهرس موضوعات الكتاب بأكمله :

فإليك هذا الفهرس : ـــ

مواضيع فصول الكتاب

١ ـــ الإنسان أرقى المخلوقات وأكملها وأفضلها .

٢ ـــ الغرض الإسمى للإنسان يتحقق بعد هذه الحياة .

٣ ـــ هذه الحياه ماهى إلا مرحلة إعداد للحياة الأخرى الأبدية .

٤ ـــ مراحل الإعداد للحياة الأبدية ثلاث وهى : ـ معرفة الشخص لنفسه ، وضبط الإنسان لها ، وتوجيه الإنسان لنفسه نحو الله .

٥ ـــ بذور هذه الثلاثة (التعليم، والفضيلة ، والتربية) مودعة فينا بطبيعتنا.

٦ ـــ إذ أردنا خلق تقويم الإنسان فعلينا أن نستعين بالتربية .

٧ ـــ يمكن بسهولة أن يهذب الإنسان فى صغره ، ولا يمكن أن يهذب كما يجب إلا فى تلك السن .

٨ ـــ يجب تعليم الناشئين معاً ومن هنا جاءت أهمية المدارس .

٩ ـــ يجب إرسال الأطفال من الجنسين إلى المدارس .

١٠ ـــ يجب أن يكون التعليم بالمدارس عاما شاملا لجميع المواد .

١١ ـــ لم تنشأ حتى الآن مدارس مثالية .

١٢ — من الممكن إصلاح المدارس .

١٣ — يجب أن يكون اتباع النظام الدقيق فى كل شىء أساساً لإصلاح المدارس .

١٤ — يجب أن يكون النظام المتبع فى التعليم مقتبساً من الطبيعة .

١٥ — مبدأ تطويل العمر بتوسيع نطاق الحياة .

١٦ — المطالب العامة للعلم والتعليم بمعنى أن طرق التعليم والتعلم يجب أن توضع بحيث تؤدى إلى النتائج المطلوبة .

١٧ — مبادىء تيسير التعليم والتعلم .

١٨ — مبادىء الدقة فى التعليم والتعلم .

١٩ — عناصر الإيجاز والسرعة فى التعليم .

٢٠ — طريقة العلوم موضحة محددة .

٢١ — « الفنون .

٢٢ — « اللغات .

٢٣ — طرق الأخلاق .

٢٤ — طريقة غرس التقوى فى النفوس .

٢٥ — إذا أردنا أن نصلح المدارس تبعاً لقوانين المسيحية الحقة ، يجب علينا أن نستبعد منها الكتب التى كتبها الوثنيون أو نستعملها بحرص على الأقل .

٢٦ — النظام المدرسى .

٢٧ — التقسيم الرباعى للمدارس على أساس السن والتحصيل .

٢٨ — الخطة العامة لمدارس الأمهات .

٢٩ — « « « اللغات القومية .

٣٠ — « « للمدارس اللاتينية .

٣١ - عن نظام الجامعة - ونظام الطلبة المتجولين ، ونظام كليات النور.
٣٢ - نظام التعليم المثالى العام .
٣٣ - الأشياء اللازمة قبل اتباع هذه الطريقة العامة .

تأثير المذهب الواقعى الحسى على المدارس :

إن تأثير النظريات التربوية فى نشاط المدارس العملى يكون غالباً بطيئاً فى أى وقت ، لأن من يضعون النظريات المبتكرة قليلا مايكونون هم مديرى تلك المدارس . فناظر المدرسة يكره دائماً أن يكون رجلا نظريا يكتشف النظريات الجديدة بدلا من أن يطبق النظريات القديمة ، وكذلك المدرس يكره أن يضيف إلى أعبائه القديمة عبئاً جديداً بتعود عادة جديدة إذا اتبع طريقة حديثة فى تأدية عمله القديم .

ومن جهة أخرى كان راتك وكومنيوس وحتى بيكون نفسه مدافعين عن حركة فكرية جديدة بالغة الأثر . كما كانوا قادة لتشكيل الفكر الحديث . وقد قام هؤلاء الرجال بأعمالهم بعيدين عن الجامعة التى لم تكن لتحطف إلا قليلا على حركة الفكر الحديث ، ومثلهم فى ذلك مثل غيرهم من زعماء حركة الفكر التقدمية فى القرن السابع عشر . فلم يكن ديكارت ولا هبز ولا لوك ولا ليبزنج من الفلاسفة ، ولا هارفى ، ولا بويل من العلماء ، ولا بيكون ممثل العلم والفلسفة معا - لم يكن أحد من أولئك وثيق الصلة بالجامعات . ولذلك لم تتحقق المبادىء الحديثة إلا فى المدارس الثانوية ، وفى معاهد التعليم الحر ، وفى سنة ١٦١٩ تأسست أول أكاديمية للعلوم الطبيعية فى رستوك Rostock وتحت رعاية « فردريك الأعظم » سنة ١٧٤٠ — ١٧٨٦ أصبحت أكاديمية برلين مركزاً قويا لإذاعة الفكر الحديث .

وقبل نهاية حرب الثلاثين عاما سنة ١٦٤٨ ، أصبحت أكاديميات النبلاء القديمة مرة أخرى صاحبة النفوذ ، وأصبحت مراكز لإذاعة الأفكار

الأساسية العملية باعتبارها معارضة لنظام الفلاسفة المدرسيين الشكلي الذى كان متبعاً فى الجامعات ومدارس (الجنازيم) . ومهما يكن من أمر فقد كانت هذه ثقافة أجنبية لم تؤثر مطلقاً فى عامة الشعب .

وفى هذه الأكاديميات وجد المذهب الواقعى لأول مرة سبيله إلى الظهور، ولم يقم هذا المذهب على دعائم المذهب الواقعى العلمى التى وضعها بيكون وكومنيوس ، بقدر ماقام على أسس المذهب الواقعى الاجتماعى التى وضعها مونتاين ، وعلى المبادىء المشهورة التى وضعها الارستقراطيون الفرنسيون . تلك المبادىء التى شاع أمرها فى جميع أنحاء أوربا فى ذلك العصر . ومنذ وسط القرن السابع عشر شاع استعمال كتب كومنيوس المدرسية فى الجنازيم فى المدن الألمانية .

ولم يكن الغرض من استعمالها الإلمام بما تضمنته من معارف علمية بقدر ما كان للاستعانة بها فى دراسة اللغة اللاتينية . وكانت المدارس التى سارت على منهج مذهب كومنيوس الواقعى لأول مرة ، وعنيت بالناحية المدنية أكثر من الناحية العلمية - هى مدارس حركة التقوى التى تزعمها هيرمان فرانك سنة ١٦٦٣ — ١٧٢٧ وسبنسر (١٦٣٥ — ١٧٠٠)

وقد كانت حركة التقوى هذه معارضة لحركة الإسراف والغلو فى الإتجاه العقلى التى كانت تمثلها أكاديميات النبلاء - بقدر ما كانت معارضة للإتجاه الشكلى الذى عرفت به مدارس الآداب القديمة . ولكن المدرستان - المدرسة العقلية ، ومدرسة التقوى - قد اتفقتا فى معارضتهما للإتجاه الشكلى والإتجاه الكلاسيكى اللذين ظهر أمرهما فى ذلك الوقت ، وكذلك فى تأييدهما للدراسات الواقعية ، واستخدام اللغة القومية .

وفى سنة ١٦٩٢ بدأ فرانك يؤسس فى مدينة « هال » مجموعة من معاهد التربية الخيرية ، ذات نفوذ عريض ونطاق واسع . وكان من بين هذه المعاهد

ملجأ كبير للأيتام ، كان يستمدطلابه جميعهم من أبناء طبقات الشعب الفقيرة والمتوسطة . وكان غرض فرانك من التربية فى هذه المعاهد أن يجمع بين الإعداد العملى للحياة والتنشئة الدينية ، وبين تربية مدرسية قوية عمادها الدراسات الواقعية . وقد وصل فرانك بجهوده إلى تطبيق مبـــادىء كومنيوس فأدمج التربية المسيحية والتدريب العملى فى الأعمال المدرسية .

وقد ساعد إنشاؤه لمعهد إعداد المعلمين على أنه جزء من معاهده العامة - مساعدة جوهرية فى نشر مبادئه فى كثير من المدارس . وبخاصة مدارس بروسيا القديمة والحديثة .

المدارس الواقعية :

بدأ فى ألمانيا تأسيس المدارس الواقعية التى تمثل تماما الحركة التربوية الواقعية سنة ١٧٤٧ ، وهى السنة التى أسس فيها « هكر » Hecker تلميذ فرانك فى برلين مدرسة واقعية لعلوم الاقتصاد والرياضيات . وكان منهج هذه المدارس يشمل اللغات الألمانية والفرنسية واللاتينية ، والكتابة ، والرسم ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والحساب ، والميكانيكا ، والهندسة ، وفن العمارة ، والدين والأخلاق . وخلال وقت قصير أسست المدن التجارية الهامة فى الولايات الألمانية مدارس مشابهة لهذه ، وفى أواخر القرن الثامن عشر اندمجت هذه المدارس بتأثير الحركة الطبيعية فى النظام التعليمى الألمانى .

الأكاديميات فى انجلترا :

كان ظهور الدراسات الواقعية فى انجلترا مرتبطاً بتاريخ الأكاديميات . وكان يدير هذه الأكاديميات الكنائس الخارجة عن إشراف الحكومة . ويرتبط بدء هذه الحركة بمذهب ملتون الواقعى الإنسانى . ويسمى ملتون المعهد الذى يصفه فى مقالته Tractate باسم أكاديمية . وبسقوط الحماية البيوريتانية

سنة ١٦٦٢ ، وإعادة حكومة آل ستيوارت الملكية - عزل رجال الكنيسة المعارضون عن أسقفياتهم ، وكان عددهم حوالى ألفين . وبعد وقت قصير فصل هؤلاء من المدارس العامة والجامعات . وقد أفسح هذا العزل المجال لوجود هيئة تدريس وتلاميذ من نوع جديد من معاهد التعليم التى بقيت ردحا من الزمن وليس لها نظام معين ولا كيان يعتد به ، ولكنها أصبحت بعد صدور قانون التسامح سنة ١٦٩٨ جزءاً ثابتاً من النظام التعليمي الانجليزى.

ومع أنه لم يكن لهذه المعاهد معين سوى الكنيسة والهيئات الشخصية ، فإنها استمرت فى نمو مطرد تؤدى مهمتها التربوية فى حياة الشعب إلى أن أصبحت بعد اختفاء عوامل الضعف الدينية نوعا من المدارس غير منفصل عن المدارس الثانوية الكثيرة العدد التى وجدت فى أوائل القرن التاسع عشر .

وكما كان متوقعاً لم يبد من مؤسسى تلك المعاهد فى القرنين ١٧ و ١٨ إلا قليل من العطف على التربية الضيقة الأفق . ومن ثم أمدت المعاهد الجديدة تلاميذها بقسط أوفر من التعليم . وذلك بوضع مناهج شملت كثيراً من الدراسات الواقعية الجديدة . وكان الإعداد لتولى المهام الدينية لا يزال الغرض الواضح من التربية بهذه المدارس ، ولو أنه لم يكن الغرض الأوحد . وعلى ذلك كانت اللغات القديمة جزءاً بارزاً ، وإن لم يكن أساسياً من المنهج الدراسى ، وأضيف إليه عدد من الموضوعات كان يختلف باختلاف المعاهد . ويشمل الفرنسية ، والإيطالية والعبرية ، والمنطق ، والأخلاق ، وفن الكلام ، وماوراء الطبيعة ، وعلم التشريح ، والخطابة ، والجغرافية ، والهندسة والجبر ، والميكانيكا والاختزال وحساب المثلثات والمكعبات . وقد اعتنى باللغة الانجليزية عناية خاصة فى جميع المعاهد ، وكان تدريس هذه المواد جميعها باللغة القومية . وفى إحدى الأكاديميات تقرر أن يضاف إلى مواد المنهج المعتاد تمرين جميع التلاميذ فى

الفصول المختلفة على مسح الأراضى ، وتعيين الوقت وعمل التقويم السنوى ، وتشريح الحيوان . فهل هناك دليل أقوى من هذا على وجود الاتجاه الواقعى فى هذه المدارس ؟

وقد حلت هذه المعاهد لدى الطوائف المسيحية الحرة محل المدارس الثانوية ، والجامعات ، وأعدت الطلبة إعدادا مباشراً للحياة العملية أكثر من المدارس العامة الكلاسيكية . ولكن المعاهد ذات الصبغة القديمة لم تزل تمد الكنيسة والجامعة والدولة بالموظفين . وقد كان لمؤلفات جون لوك تأثير فى نمو الاهتمام بالاتجاه التربوى الحديث وأصبح كتابه المسمى « الأفكار » كتاباً دراسياً أو دستورياً فى الأكاديميات .

أكاديميات أمريكا :

بنمو الجامعات التى خرجت عن الكنيسة الانجليزية فى المستعمرات الأمريكية قامت معاهد تشبه الأكاديميات التى فى إنجلترا ، ولو أنها ظلت حتى منتصف القرن الثامن عشر بدائية . وكانت تلك الجماعات قوية وبخاصة فى المستعمرات الوسطى . وهناك وجدت تلك العناصر الجديدة مأوى لها فى المعاهد الجديدة . حتى فى إنجلند الجديدة بدأت المدارس اللاتينية الأدبية فى تهيئة دراسات تسد حاجات الناس الاقتصادية العملية ، مدفوعة فى ذلك بدوافع عملية ، لا بدوافع تربوية نظرية . وفى معظم المدن الساحلية لكل المستعمرات أدخلت فى تلك المعاهد دراسة العلوم الرياضية العملية ، وبخاصة المساحة والملاحة حتى فى أواخر القرن الرابع عشر . وقد تم ذلك على وجه التأكيد فى منتصف القرن الثامن عشر .

ولم تنشأ إلا فى تلك الفترة الأخيرة مدرسة واقعية تمثل الاتجاة الواقعى النموذجى . ولأول مرة سمى مثل هذا المعهد باسم أكاديمية . وكانت هذه

الأكاديمية الأولى هى أكاديمية بنسلفانيا ومدرستها الخيرية التى أنشئت بناء على اقتراح بنيامين فرانكلين سنة ١٧٤٣ وفتحت أبوابها للطلاب سنة ١٧٥١. وهى التى أصبحت فيما بعد جامعة بنسلفانيا. وكانت هذه الأكاديمية تشمل ثلاث مدارس: مدرسة لاتينية، ومدرسة انجليزية، ومدرسة للرياضة. وقد بذل فرانكلين فى مؤلفاته جهوداً عظيمة فى وضع خطة تعليمية تتفق فى كثير من مبادئها النظرية التربوية مع مبادىء الواقعيين الحسيين. كما رفع من شأن الدراسات الاقتصادية العملية حتى جعلها نوعا من أنواع فلسفة الحياة نافعاً لشعب حديث ناهض.

وكانت هذه الخطة فى وضعها المادى الواقعى هى الخطة نفسها التى سارت عليها المدرسة الواقعية فى ألمانيا، بالرغم من أن الخطتين قد اختلفتا تماما الاختلاف فى أسسهما الفلسفية. وبعد حرب الثورة أصبحت الأكاديميات هى المعاهد التربوية النموذجية فى الولايات المتحدة. وفى ذلك الوقت بدأت عدة عوامل أخرى قوية تعمل عملها بجانب الفلسفة الواقعية التربوية فى إحداث انقلابات ثورية فى عالم التربية.

الجامعات:

كانت الجامعات أقل سرعة من المدارس الثانوية فى التأثر بالآراء التربوية الحديثة. وقد سيطر علماء اللاهوت المنتمون إلى الفلسفة المدرسية الكلاسيكية على الجامعات الألمانية خلال القرن السابع عشر. ولكن فى سنة ١٦٩٤ أسست «جامعة هول». فكان تأسيسها بمثابة اعتراض على ضيق أفق التعليم القديم. وتعتبر جامعة هول الجامعة الحديثة الأولى، لأن المواد الواقعية قد درست فيها لأول مرة، وباللغات الحديثة. وقد جعل فرانك وتومسيوس Thomasius من جامعة Halle مركزا لنفوذهما. وقد ذكر اسم الأول فى

معرض الحديث عن المدرسة الواقعية ، أما الثانى فكان قد طرد من « ليبزج » لاعتناقه مبادىء حرة مبالغاً فيها . وقد انتشرت عادة إلقاء المحاضرات باللغة الألمانية فى حجرات المحاضرة الجامعية . ويرجع الفضل فى هـــذا إلى « تومسيوس » فهو الذى بدأ بإلقـاء المحاضرات باللغة الألمانية . وهو الذى نشر أول مجلة باللغة الألمانية . ولذلك انتشر فى الجامعة تدريس العلوم الطبيعية والفلسفة الحرة . وفى الحقيقة أن المثل الأعلى للجامعة الألمانية وهو « حرية التعليم ، وحرية الدراسة » قد تحقق لأول مرة بإنشاء جامعة Halle . وفى سنة ١٧٣٧ أصبحت جامعة جوتنجن Gotingen مركزاً ثانياً لذلك النفوذ نفسه . وفى نهاية القرن الثامن عشر تم انتصار هـــذا النفوذ فى الجامعات الألمانية جميعها فى ألمانيا البروتستانتيلية على الأقل .

أما الجامعات الإنجليزية فقد كان تأثرها بالآراء الجديدة أبطأ وأقل من الجامعات الألمانية . وبفضل أساتذة « اسحق نيوتن » ورياسة « رتشارد نتبلى » (١٧٤٢—١٠٤٠) عنيت كمبردج بالعلوم الطبيعية ، والرياضية عناية عظيمة بقيت حتى الآن . وفى أثناء القرن الثامن عشر أنشأت الأسرة الجورجية عدداً من كراسى الأستاذية الملكية فى التاريخ والعلوم . ولكن لم يحدث بانجلترا تجديد فى الجامعات مطابق للروح الجديدة كما حدث فى ألمانيا - إلا فى أواخر القرن التاسع عشر .

الفصل التاسع

التربية التهذيبية — أو : الفكرة التهذيبية فى التربية — وجون لوك

العوامل التى أدت إلى ظهور هذا المذهب فى التربية : —

عند ما ظهرت حركة الإصلاح الدينى لم تعد اللغة اللاتينية لغة الدين ورجال الكنيسة ، وكذلك تزعزعت أهميتها فى أواخر القرن السابع عشر فلم تبق لغة التعلم الوحيدة لا فى الجامعات ولا فى المدارس ولا خارجها ، بل لقد حدث من قبل هذا الوقت ان حلت محلها اللغة الفرنسية التى صارت اللغة المستعملة فى القصور الملكية وفى المخاطبات السياسية . وبنمو الآداب القومية ظل استخدام اللغة اللاتينية على أنها لغة الثقافة وتدريس المواد الإنسانية ، وعجزت عن أن تسيطر على المدارس على الأسس نفسها ، التى قامت عليها فيما مضى . ولكن بحلول القرن السابع عشر أصبح المنهج الأدبى واللغوى منهجاً تقليديا يستند إلى قوة ظلت تسيطر على التربية قرنين من الزمان ، ويخضع لنظام قائم على مبادىء الفلسفة المدرسية ، لا يساويه فى تفصيلات الطرق ومواد الدراسة وأسلوب التدريس بحجرات الدراسة ـ أى نظام آخر من نظم التربية والتعليم السابقة .

بل من الحق أن نقول : إنه لم يوضع حتى الآن نظام آخر يضارع ذلك النظام إلا إذا اعتبرنا التحسينات التى لحقته فيما بعد ، والإصلاحات العلمية التى أضيفت إليه خلال القرنين الأخيرين ، واعتبرنا هذه وتلك

عناصر مكونة لنظام له طابع خاص . على أن الكمال فى أسلوب التدريس بحجرات الدراسة ، وفى تفاصيل موادها وتنظيمها وطرقها ـ لا ينهض وحده مبرراً لسيطرة نظام تربوى تعليمى ما .

بيد أن هذا الكمال يصبح أقوى عامل فى اتساع نفوذ النظام التعليمى إذا ظاهرته وعملت على استقراره ـ قوة التقاليد وشدة إخلاص المنفذين له واستمساكهم بمبادئه إلى أقصى حد . ومن ثم نرى أنه لما فقدت هذه التربية الإنسانية القاصرة الارتباط بمطالب الحياة العملية فى ذلك الوقت ولم تصلح لأن تكون الطريق الوحيد لمعرفة ما خلفه الإنسان من أعمال وأفكار ـ كان لابد من وجود نظرية جديدة تبرر استمرارها ، وكانت هذه النظرية الجديدة تتلخص فى أن ما يعنينا فى التربية ليس هو ما نعلم ، ولكنه كيف نتعلم .

ووفقاً لهذا المبدأ لم تكن هذه التربية الحديثة إلا حركة إحياء للتربية الشكلية المدرسية التى ظهر أمرها فى القرون الوسطى . وقد لعبت عدة عوامل دوراً عظيما فى تعميق الفكرة التهذيبية فى التربية . وكانت التغيرات الاجتماعية السابقة الذكر التى أوجدت الفرصة وأبرزت الحاجة لظهور هذه النظرية الجديدة ، بعينها أهم هذه العوامل . على أن هذه التغييرات لم تفسح الطريق لتكوين هذه النظرية القديمة السائدة فحسب ، ولكنها أدخلت التعاليم الجديدة لحركة التربية الواقعية التى بدأت عندئذ تحتضن المبدأ الذى ظهر أمره فى عصر سابق ، وهو مبدأ التوسع فى التربية الإنسانية . ولقد أكد المذهب الواقعى أن المهم هو الشيء المتعلم وليست طريقة تعلمه ، وكان تأكيد المذهب الواقعى لهذا المبدأ أقوى مما فعلت حركة الإصلاح الأولى حينما نادت به معارضة لما جرت عليه الفلسفة المدرسية القديمة . أما التربية الإنسانية القاصرة التى اتبعت فى ذلك الوقت ، فقد تذرعت فى تدبير موقفها بمثل ما تذرعت به التربية المدرسية من مبادىء وحجج ، بالإضافة إلى المبادىء والحجج التى اعتنقتها على أنها ميزاتها الخاصة بها .

ومن جهة أخرى نجد أن التربية التهذيبية التى كانت تمثل استمرار الحركة الإنسانية الضيقة ، قد حظيت بمعونة إجماعية تقريباً من أولئك الذين كانوا ينظرون إلى التربية بمنظار دينى ، فى حين أن الحركة الواقعية كان ينظر إليها على أنها حركة إلحاد وكفر . يدل على ذلك موقف رجال الدين من معظم زعماء هذه الحركة ، وبخاصة ديكارت وبيكون. ولم يكن كومنيوس من هؤلاء، فمع أنه كان يشبههم تمام المشابهة فى تعرضه للطعن والاضطهاد من إخوانه فى المذهب الدينى لميوله الإلحادية فى نظرهم ، فقد كان ذلك لاتهامه فى آرائه الشخصية لا فى اتجاهاته الواقعية . وقد كانت هذه المعارضة مظهراً من مظاهر النزاع بين العلم والدين .

على أن تأييد رجال الدين للتربية التهذيبية لم يرجع إلى طبيعتها الخاصة ، وإنما لسبب أعم ، وهو السبب التربوى . وذلك لأن التربية الدينية من ناحيتها التربوية هى فى الواقع تربية تهذيبية ، لأن الدين ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لتخليص الطبيعة البشرية من أدران الشر المتأصل فيها . من ذلك نجد أن نظرية التربية التهذيبية تستند إلى الدين فى ناحيتها الخلقية .

ونجد من الناحية النفسية أن المبدأ التهذيبى قد حظى بتأييد نظريات علم النفس التقليدية التى ظهر أمرها حينئذ ، وكان هذا التأييد بقدر ما كان لعلم النفس من تأثير فى الآراء التربوية فى ذلك الوقت : إذ كانت النظرية النفسانية السائدة حينئذ ـ هى نظرية الملكات النفسانية الأرسطوطالية القديمة بالمعنى الذى انطوت عليه فى العصور الوسطى . وكانت هذه النظرية تقضى بتدريب ملكات العقل المختلفة بدراسة مواد متباينة تشكل بحيث تصلح للتدريس بالطرائق المتبعة فى فصول الدراسة . وإذا استثنينا فروع العلم الرياضى نجد أن أى مادة أخرى لم تقدم أى معونة فى تحقيق هذا الغرض أكثر مما أدته الناحية الشكلية من الدراسة اللغوية ، ومن ثم عنى بهذه المواد حينئذ أكثر من ذى

قبل . بل إن علم النفس الحديث ـ الذى جاء به « بيكون » ، و« لوك » إذا جاز لنا أن نقول : إن نظريتهما فى المعرفة أنشأت علم نفس جديد ـ كان له أثر فى انتشار المبدأ التهذيبى . وقد كان لجون لوك على الأقل فضل عظيم فى هذا المضمار كما سنرى فيما بعد ، ولكن يجب أن نتذكر دائماً أن نظريات جون لوك التربوية لا تتفق دائماً مع نظرياته السيكلوجية . وإذا كان مبدأ الأفكار النظرية الكامنة قد رفضه هؤلاء الرجال مفضلين عليه المبدأ التجريبى، فإن مبدأ تدريب الحواس على الإدراك الحسى لم يحل محل مبدأ تدريب الملكات العليا ولم يجعله غير ضرورى . وفى كلتا الحالين نجد أن التدريب فى رأى جمهور العلماء نوع من التهذيب .

« معنى التربية على أنها تهذيب »

يمكن تلخيص المعنى التهذيبى للتربية كما شرحناه من قبل فى بضع كلمات ، هى : أن أنصار هذا المذهب يرون أن عملية التعلم ـ لا الموضوع المتعلم ـ هى أهم شىء فى التربية وأعظم محدد لمعناها ، وأن جون لوك الذى يرجح أنه هو الذى يعرض هذا المعنى أحسن عرض ـ ليلخص آراءه فى هذا الموضوع بقوله : « إن أعظم عمل للمربى هو أن يقوم السلوك وأن يشكل العقل ، وأن يغرس فى تلميذه العادات الطيبة ومبادىء الفضيلة والحكمة ، وأن يكون فى نفسه شيئاً فشيئاً فكرة عن النوع الإنسانى ، ويقوده إلى حب ما هو حميد وجدير بالثناء ، وأن يعوده النشاط والحيوية والاجتهاد فى أداء ما يعمل . أما الدراسات التى يطلب منه القيام بها فهى تمرين لملكاته وحسن استغلال أوقاته حتى لا ينزع إلى التوانى والكسل .

وعلى المربى أيضاً أن يعوده تحمل المشاق وأن يدعه يتذوق قدراً يسيراً من طعم المادة التى يجب أن يتقنها هو بجهوده الخاصة » .

ويتبين مما ذكرناه عن تحليل المبدأ التهذيبي إلى العناصر التي تألف منها في أوائل الأمر أن له صوراً كثيرة مختلفة ، بيد أن هذه الصور تتفق اتفاقاً أساسياً في أمر واحد . وهو أن ممارسة تجربة خاصة أو عمل معين إذا كان بوجه خاص ذا طبيعة نظرية وأحسن اختياره ـ هذه الممارسة توجد في النفس قوة أو مقدرة تفوق نسبياً ما بذل في هذا العمل من طاقة . وهذه القوة يمكن الإفادة منها حتى في أشد التجارب والأعمال التي نشأت هي عنها ، وتكون تحت تصرف الإنسان في كل ظرف من ظروف حياته ، ويمكن الانتفاع بها في حل ما يعرض من مشكلات في أي مادة من المواد مهما يكن مقدار بعدها من حيث النوع من المادة التي مهدت السبيل لتلك الممارسة التهذيبية الأصلية . وقد أكدت هذه النظرية على وجه التحديد أن علما أو علمين يدرسان بعناية يصبح لهما قيمة تربوية هامة أكثر من خمس مواد أو ست تتطلب بذل المجهود نفسه والزمن عينه .

وقد آمن أنصار نظرية التهذيب الشكلي أن المواد ذات المبادىء العامة كالعلوم الرياضية والمنطق، والمواد ذات الطبيعة الشكلية في محتواها وفي تنظيمها كاللغات القديمة تدرب ملكات العقل تدريباً شكلياً ، ولذلك كانت مهمة إلى أقصى حد من الناحية التربوية ، وأن هذه القيمة مرتبطة بمثل هذه المواد بصرف النظر عن علاقتها بالحياة أو عن مدى تمكن التلميذ منها أو استعماله لها في آخر الأمر . ولقد قيل أيضاً في إبان سيادة هذه النظرية : إن هذه المواد كانت معدة بشكل خاص بحيث تساعد على نمو الذاكرة والتفكير ، وأن « قوى العقل » هذه هي القوى اللازمة بصفة خاصة للنجاح في معترك الحياة مهما يكن نوعه ، أما الاستعدادات الخاصة التي توجبها على التربية مواقف الحياة أو حاجاتها المختلفة ، فلم يعن بها عناية خاصة . فهذه الاستعدادات جميعها كان من الممكن تحقيقها بتحويل القدرة الناشئة عن قدرة التدريب

الشكلي وتوجيهها إلى الاتجاهات المرغوب فيها ؛ كما أن ميول التلاميذ واستعداداتهم الخاصة لم تكن موضع اهتمام ؛ لأنه إذا كانت هذه الدرسات بما لها من نتائج تهذيبية مناسبة وكفيلة بأن تخلق أعظم إعداد مستطاع لأى مطلب تتطلبه الحياة من التربية - فإن أولئك التلاميذ الذين يعجزون عن النهوض بما يتطلبه مثل هذا الإعداد يكونون بطبيعة الحال غير قادرين على النهوض بمهام الحياة ووظائفها الراقية . أوعلى القيام بما تتطلبه فرصها العظيمة.

ومن الممكن أن ندرك أن طبيعة هذا الرأى التربوى وقوته على خير وجه إذا ماوازنا بينه وبين رأى تربوى آخر مماثل له فى النظر إلى المشكلة من أحد طرفيها : فهذا الرأى يؤكد على عكس الرأى السابق قيمة الشيء أكثر من تأكيده لعملية التعلم : يقول أحد الكتاب Fouillée وهو أحدث عهداً ممن ناصروا هذا الرأى فى مبدأ عظمته - فى نقاش يؤيد فيه التربية التهذيبية الناشئة عن الدراسة الكلاسيكية إذا ماقورنت بالتربية العملية الناشئة عن دراسة موضوعات العلوم الحديثة . يقول هذا الكاتب فى الموازنة بين هذين الرأيين المتعارضين ما يأتى :

« يعمد هكسلى إلى جعل العلوم الطبيعية أساساً للتربية ، أما سبنسر فهو بحكم ولعه بالعلوم التى كانت منتشرة حينئذ جعل العلوم الوصفية الموضوع الوحيد تقريباً لدراسة الشباب ، بحجة أن الهندسة فى هذه الحياة ضرورية لبناء الجسور والطرق الحديديه ، وأننا فى كل نوع من أنواع المهن وفى كل فن من الفنون حتى فن الشعر - فى حاجة إلى المعرفة . ثم يعود فيسأل : وما أجدر الشعر بأن يضرب مثلا فى هذا الصدد ! وهل الشعر كاف لتحقيق هذا الهدف مثلا ؟ هل تكون شاعرية فرجيل أو راسين Racine بدراسة علم العروض ؟ إن الباحث العلمى لا يتكون بتعليمه العلوم ، وذلك لأن العلم الحقيق هو ابتكار يمكننا أن نتعلم كيف نبنى الطرق الحديدية بمنتهى

السهولة ، ولكن أولئك الذين ابتكروا الطرق الجديدية لم يفعلوا ذلك إلا بقوة مقدرتهم التى سبق أن اكتسبوها ، لا بمجرد قوة المعرفة التى حصلوا عليها . من ذلك يتبين لنا أن هدفنا يجب أن يكون تنمية القوة العقلية . ثم نعود فنتساءل : هل أحسن وسيلة لتقوية عقول الشباب وتنميتها هى شحن الذاكرة بنتائج أبحاث العلم الحديث ؟ أم إن أحسن طريقة هى تدريبهم على أساليب التفكير والتخيل والربط بين الأشياء والتنبؤ بما ينبغى أن يكون صوابا وحقاً بمعرفة ما غرس فى نفوسهم من الإحساس بالنظام والانسجام وإدراك ماهو بسيط مثمر . وهذا الإحساس متين الصلة بحاسة الجمال ؟ وهل نحن نعلم شبابنا ليصبحوا مهندسين أو شعراء ؟ ان التربية ليست تمريننا يعدنا لحرفة من الحرف ، بل هى تثقيف القوى العقلية والخلقية فى الفرد وفى الجنس».

ومن ناحية أخرى يرد هكسلى على هذه المناقشات بلغة أقرب إلى التهكم قائلا : «إن العلوم يمكن تنظيمها وتدريسها بطريقة من شأنها أن تتيح الفرصة للتدريب التهذيبى الشبيه بذلك التدريب المتبع فى تلك الأيام فى المدارس الشعبية » . ويقول بعد ذلك :

«إنه لمما يثير الدهشة حقا كيف أنه يمكن بدراسة تاريخ طبقات الأرض الوصول إلى نتائج تهذيبية توازى تلك التى نصل إليها بالدراسة الكلاسيكية ؛ فمن الممكن بادىء بدء أن أضع فى تاريخ طبقات الأرض كتابا بسيطا ، ولكنه يكون لشدة الجفاف وكثرة المصطلحات العلمية الصعبة منفرا لا يقبله عقل الشاب . ويمكننى بحشو هذا الكتاب بالمحسنات أن أخرج ميدان المؤلفات الحديثـــة المشهورة التى أنتجتها عقلية النظار ، ثم يمكننى بعد ذلك أن أمرن أبنائى على دراسة البقايا الحجرية البسيطة فأقوى جميع ملكات الذاكرة ، وكذلك أشحذ عبقرياتهم فى تطبيق قواعدى الخاصة بتكوين النظام على الشرح والتعليل أو التأليف بين هذه البقايا . أما أولئك الذين وصلوا

إلى الفصول النهائية فيمكنني أن أمدهم بالعظام المتفرقة ، وأطلب إليهم أن يكونوا منها هيكل الحيوان العظمى ، وأسبغ على من يتمكن من عمل ذلك ألقاب الشرف والفخار، وأكافىء من ينجح فى تركيب هياكل تلك الحيوانات الضخمة تكوينا يتفق والقواعد العامة . وقد يقوم هذا مقام قرض الشعر وكتابة المقالات فى اللغات القديمة الميتة . ومما لاشك فيه أنه إذا أتيحت الفرصة لأحد رجال التشريح المقارن أن ينظر إلى هذه التشكيلات فلابد أن تلحقه الدهشة وقد يهز رأسه فيضحك ، ولكن ماذا يحدث بعد ذلك ؟

هل مثل هذه النكبة المضحكة تقضى على التشابه بين الدراستين ؟ وماذا نظن أن يقول شيشرون أو هوارس عن نتائج أعمال المتقدمين من طلبة الفصل السادس ؟

وهل نظن أن « تيرنس » Terence لا يسد أذنيه ويهرب إذا أتيحت له فرصة حضور تمثيل رواية من رواياته فى مسرح انجليزى ، وهل تصبح رواية هاملت مضحكة تثير أشد سخرية إذا قام بتمثيلها جماعة من الممثلين الفرنسيين الذين يصممون على نطق الألفاظ الإنجليزية بأسلوبهم الفرنسى ؟

ولقد ظلت هذه التربية التهذيبية الضيقة ثابتة لا تتزعزع لدرجة أنه عندما بدأ رجال علم النفس يستبدلون بعلم النفس القديم المبنى على الملاحظة الذاتية علم نفس آخر قوامه دراسة نمو العقل وتطوره ـ نجد أن «التربية لم تزل تعد عملية لمساعدة هذه القوى وهذه الملكات على التطور والنمو. وذلك باستخدام وسائل التهذيب المناسبة ، ويمكن أن نرى هذا فى حالة بستالوتزى الذى طبق هذا الرأى فى النواحى العملية للتربية . ويمكن أن نقتبس بعض الجمل المتعلقة بمواد الدراسة المناسبة للتربية مما ذكره كاتب حديث هو « تارفر Tarver » الذى يناقش مشكلة التربية الإنجليزية من وجهة نظر المذهب التربوى التهذيبى، وذلك حيث يقول :

«إننى بصفتى إنجليزيا ومعلما أطالب بدراسة اللغة اللاتينية ، لأنى أعلم أنه من المستحيل أن نهيء للأطفال الإنجليز وسيلة أخرى أحسن منها للتعليم . فتعلم لغة من اللغات ليس له أى قيمة من الناحية التربوية ، أما المهم فهو عملية تحصيل هذه اللغة «والميزة العظيمة الوحيدة التى تمتاز بها اللغة اللاتينية باعتبارها وسيلة من وسائل التعليم هى صعوبتها الفائقة .

وليست هذه نظرة المعلم فحسب ، بل هى نظرة كل شخص مثقف . وقد اقتبس البروفسر «هورن» من سير «وليم هاملتون» عبارة تمثل الرأى العام فى صورته المخففة وهى : «إن أكبر مشكلة فى التربية هى كيفية إغراء التلاميذ بالاستمرار فى دراسة موضوع نتائجه حسنة طيبة ، ولكن طريق السير فيه وعر شاق» .

ومع أن هذا المبدأ فى التربية لايزال سائداً بوجه عام ، وأنه من المحتمل أن يستمر كذلك ، فإننا نقصر جل عنايتنا الآن على ذكر من يمثلونه فى تطوره التاريخى ، ولاسيما الفيلسوف الإنجليزى العظيم «جون لوك» .

جون لوك كممثل لحركة التهذيب الشكلى

قد نخطىء أشد الخطأ إذا تصورنا - كما يوحى بذلك عنوان هذا الفصل - أن جميع آراء «جون لوك» التربوية متعلقة بمذهب التدريب التهذيبى فحسب . نعم إن لوك يرى : أن التربية إن هى إلا تهذيب . وإن رأيه هذا قد عزز الآراء السائدة فى ذلك الحين . ولكن معنى التهذيب عند هذا الفيلسوف أكثر اتساعا منه عند رجال التعليم . وقد كانت الفكرة التى سيطرت على لوك طوال حياته والتى أكدها فى مؤلفاته الفلسفية - هى أن كل ما يهدف إليه المجهود الفكرى هو حب الحق وأن العقل هو الذى يقود الإنسان إلى

الوصول إلى الحق ، وإلى كل نشاط قيم فى الحياة ، ولكن العقل لايستطيع الوصول إلى الحق وإلى تشكيله إلا إذا تمت تربيته لهذا الغرض ، وأن هذه التربية لا تتحقق إلا بتهذيب العقل تهذيباً صارما . وقد ألف لوك كتابا سماه « مقالة فى الفهم الإنسانى »

شرح فيه فلسفة بيكون وبخاصة المعرفة أو النظرية التجريبية ، وهى الفلسفة التى ظلت تسيطر على عالم الفكر الانجليزى حتى وقتنا الحاضر . وهى تتلخص فى أن المعرفة جميعها تأتى بطريق الادراك الحسى ، والادراك العقلى ، أى من التجربة والخبرة . وتلك الفكرة التى مؤداها أن المعرفة جميعها تأتى أولا بطريق الحواس وتكون وفقاً لطريقة الاستقراء . تلك النظرية التى صاغها «بيكون» تطورت حتى أصبحت عند جون لوك وسيلة للاختبار ـ يمكن التمييز بها بين الحق والباطل أكثر من أن تكون نظرية شرح أصل المعرفة . وفى القرن الثامن عشر قال أتباع لوك بالأمرين معاً .

والمباحث النفسية المتعلقة بالعقل ـ أو المتعلقة ببيان كيف يعمل ـ التى تظهر عرضاً فى آراء « جون لوك » ، وتظهر بطريق مباشر فى آراء أتباعه ، لتصير شرحاً لكيف ينمو العقل أيضا . ومع أنه يستحيل علينا أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع الآن ، فن الواجب أن نتذكر دائما أن آراء لوك السيكلوجية ، والفلسفية لا ترتبط دائما بآرائه التربوية . والشىء الأساسى الذى جعل جون لوك ممثلا لفكرة التهذيب فى التربية ، هو رأيه فى العقل الإنسانى ونظرته إليه على أنه صفحة بيضاء تأتيه قواه وميزاته من الخارج بطريقة تكوينه العادات ، ويتفق « جون لوك » فى كثير من النقط الهامة مع جماعة الطبيعيين كما سنرى ، رغم أنهم يختلفون معه فى هذا الرأى ، إذ أنهم يقولون : إن جميع القوى العقلية مثلها كمثل قوة النمو تأتى من الباطن طبقاً لعملية عقلية لاغير . أما جون لوك فيرى أن مصدر النمو هو تكوين العادات بطريق التهذيب .

ولا تهمنا آراء جون لوك الفلسفية بقدر ما تهمنا آراؤه التربوية . وقد بين لوك فى مقالته عن الفهم ، وكذلك فى مقالته عن مسلك الإدراك العقلى بوجه خاص كيف يمكن العقل أن ينمو بالتدريب والتهذيب الذى يقوى مختلف استعداداته . وهذا لا يتحقق بالدراسة والقراءة ، ولكن بالتفكير والتأمل . وهذه الآراء يجب أن تكون موضع الاهتمام عند دراسة كتاب لوك المسمى : آراء فى التربية (١٦٩٣) ذلك الكتاب الذى يمكن أن نحكم على مدى عمق آرائه التربوية . على أنه ليس من العدالة أن نحكم على آراء جون لوك التربوية من مجرد دراسة هذا المؤلف وحده ، وبخاصة إذا علمنا أنه يتضمن بعض نصائح كتبها لأحد أصدقائه فى كيفية تربية أبنائه . ولقد ذكر لوك نفسه أن كثيراً من تلك النصائح لا تطبق إلا لهذا الغرض بوجه خاص . وهذا ينطبق بصفة خاصة على جزء الكتاب الذى يرتبط بالناحية العقلية للتربية التى عالجها لوك بتوسع فى مؤلفات أخرى .

ونظرا لمنزلة لوك العليا ولقوة نفوذه ولتفوقه على جميع كتاب الإنجليز الذين لهم مؤلفات فى التربية ، ونظراً لأننا يمكن أن نعتبره من طبقة أسكام Ascham وسبنسر فيجب علينا أن نستعرض آراءه التربوية ضاربين صفحا عن التحدث عما عسى أن يكون لهذه الآراء من صلة بأى نزعة من نزعاته العامة . ومهما يكن من أمر فإن هذه الآراء العامة الأساسية ذاتها ، التى تختلف عن المقترحات والأفكار الكثيرة القيمة التى نجدها منبعثة فى جميع رسائله - هى التى تجعلنا نجزم بوجود صلة بين لوك وبين أصحاب المذهب التهذيبي . أما دراسة تلك الأفكار والإشارات العامة العابرة فإنها تدعونا إلى أن نعده من رجال المذهب الواقعي أو المذهب الإنسانى أو المذهب الطبيعى ، مثلنا فى ذلك مثل كثير من مؤرخى التربية .

وأنواع التربية عند جون لوك ثلاثة هى : التربية البدنية ، والتربية الخلقية ، والتربية العقلية . وعلى هذا فالأهداف التى ترمى إليها التربية هى : قوة الجسم ، والفضيلة ، والمعرفة . والهدف الأول هو الهدف الأساسى فى التربية . ويقول فى مكان آخر : إن أهداف التربية تتلخص فى الفضيلة ، والحكمة ، وتقويم النسل ، والمعرفة ، وهى على هذا الترتيب فى الأهمية .

التربية البدنية

« العقل السليم فى الجسم السليم » وصف موجز ولكنه وصف كامل للسعادة فى هذا العالم ، وكل من يحظى بهاتين الصفتين فقلما يرغب فى شىء آخر غيرهما ، أما من ينقصه أحدهما فقلما تحسن حاله إذا حظى بشىء آخر . هكذا بدأ لوك رسالته المعروفة باسم « بعض آراء فى التربية » وهى من أوائل مؤلفاته وأكثرها اشتمالا على الآراء السديدة . وقد خصص الثلاثين فقرة الأولى منها للتربية الجسمية ، والمبدأ الأساسى الذى تقوم عليه هذه التربية هو مبدأ التقشف كلبس الملابس الواسعة الفضفاضة والنوم على الفراش الخشن والاستمتاع بالهواء وتناول الطعام الساذج الخشن . ويختم لوك حديثه عن التربية الجسمية بقوله : « وهكذا انتهى فى القول فيما يخص الجسم والصحة ، ويمكن تلخيص ذلك فى القواعد الآتية ، وهى سهلة ميسرة : كثير من الهواء الطلق ، تمرين البدن ، نوم ، طعام بسيط ، عدم تناول المشروبات الروحية ، عدم ارتداء الملابس الشديدة الضيق أو الكثيرة التدفئة ، وألا يغطى الرأس ، بل يترك معرضاً للبرد ، وأن تغسل الأقدام كثيراً بالماء البارد ، وأن تعرض للرطوبة .

التربية الخلقية :

من أبرز مبادىء لوك وأصحها أنه يميز دائماً بين التربية والتعليم ، وهذا يوضح لنا الفرق بين رأيه وبين الرأى السائد لدى أنصار المدرسة

التهذيبية : فالتربية فى رأى هذه الجماعة هى التعليم الذى آل أمره إلى أن يكون تهذيباً شكلياً جافا . أما جون لوك فيرى أن التربية بأكملها عملية تهذيبية ، أما التعليم فهو طريقة من طرائق التربية العقلية . وهى طريقة أقل شكلية ودقة من تلك الطريقة التى يتبعها أنصار حركة المدرسين السائدة ، إذ أنها طريقة تهتم بمظهر واحد من مظاهر التربية ـ وهو أمر ثانوى الأهمية بالنسبة للهدف الرئيسى للتربية ـ وهو بناء الأخلاق . يقول لوك فى هذا الصدد :
والفضيلة المباشرة هى الهدف الأساسى القيم الذى يجب أن ترمى إليه التربية ، لا الطلاقة فى الحديث ، ولا أى فن آخر من فنون المهارة . فهذه وما عداها من الكماليات يجب أن تؤجل إلى المرحلة التالية ، فهذا هو الخير الأسمى الدائم من الكماليات الذى يجب ألا يقتصر المعلمون فى تنفيذه على مجرد القراءة ، والمحاضرة ، والكلام . ولكن مجهود التربية يجب أن يتجه نحو تزويد العقل به وغرسه فيه ، وألا يقف هذا المجهود حتى يتمكن الحدث الصغير من أن يحصل على قدر حقيق منه ، وأن ير فيه قوته وسعادته وعظمته » .

بيد أن الطريقة التى يراها جون لوك كفيلة بالوصول إلى هذا الهدف هى التى تدلنا على أنه إنما يعتنق مبدأ التربية التهذيبية بصفة أساسية . يقول لوك فى بدء كلامه عن التربية الخلقية :

« كما أن قوة الجسم إنما تكون بقدرته على احتمال المشاق ، كذلك قوة العقل إنما تكون فى ضبط النفس ومقاومة الشهوات . وأساس الفضيلة وأصلها العام أن يقتدر الإنسان على حرمان نفسه كثيرا مما تميل إليه ويكبح ميوله وأن يجعل العقل رائده فى اتباع ما هو أفضل ولو جنحت شهوته إلى غيره . ويبدو لى من الوضوح بمكان أن أساس الفضيلة والسمو ينحصر فى قدرتنا على ابتكار رغباتنا إذا لم يقرها العقل : أما الحصول على هذه المقدرة

ورفع شأنها فيكون بالتعود منذ الصغر حتى يصير سيرها فى طريقها سهلا ومألوفا ، ولو كان الناس يستمعون إلىّ لنصحت بطريقة مخالفة للطريقة العادية وأرشدت المربين أن يأخذوا الأحداث بالمنع والحرمان ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون ، حتى وهم فى المهد . وعلى المربين أيضاً ألا يقصروا فى إفهام الأطفال وهم فى حداثة سنهم أنهم لا يخولون الاستمتاع بشىء من رغباتهم من أجل أنه يكسبهم سروراً بل لأنه نافع ومفيد » .

وهنا نجد أن التربية فى أساسها تهذيب ، فالفضيلة يمكن الحصول عليها بطريق تكوين العادات بتهذيب طويل للميول والرغبات . ومن هنا يمكننا الآن أن ندرك عظم الخطأ إذا قلنا : إن لوك يشبه روسو . فمن الصحيح أن عملية التربية يجب أن تكون سارة بقدر الإمكان للطفل ، وأن القسوة الشديدة وخصوصاً فيما يتعلق بالعقوبات البدنية يجب تجنبها . ولكن السر فى التربية الحقيقية يرجع إلى ضبط الميول والرغبات الطبيعية والغرائز بإخمادها ، وتكوين عادة ضبطها لا بطاعتها بتتبعها كما يقول الطبيعيون ؛ فر . سو يقول فى هذا الصدد : « إن خير عادة ألا يكون للطفل عادة » لكن لوك يقو على النقيض من ذلك :

« إن أهم شىء هو تكوين العادة » . ويقول أيضاً : « إن أهمية العادة فى التربية تفوق أهمية الفكر : فالعادات تعمل باستمرار وبسهولة أكثر من الفكر الذى عندما نكون فى أشد الحاجة إليه يندر أن نستثيره وقلما يطاع.

وهذه التربية عن طريق التهذيب الخلقى يمكن الحصول عليها عن طريق تدعيم السلطة : سلطة الوالد أو المعلم . ويستحسن أن يكون الأخير مدرساً خاصاً . ومع ذلك فإن لوك يسخر من القسوة والعنف اللذين يصحبان مباشرة هذه السلطة فى العادة . والجزء الأعظم من كتابه « آراء فى التربية » مخصص لمناقشة بعض الفضائل المختلفة : كالعدالة ، والحرية والشجاعة ، والصدق ،

والأمانة ، وحب العمل ، والتنشئة الطبية بوجه عام . ولمناقشة الوسائل التى يمكن بها تحقيق مثل هذه الأشياء كالسلطة ، والعقاب ، والمكافأة ، والمدح . كما أنه مخصص لبيان الوقت المناسب لكل منها . ولب الموضوع كله هو أن التربية الخلقية مثلها كمثل التربية البدنية فهى عملية تذليل وتهذيب للرغبات وإخضاعها للتفكير بتكوين العادات بالاستمرار فى كبت الرغبات الطبيعية . ويكفى هنا أن نذكر مثلا واحداً .

« لما كان الألم هو الأساس الطبيعي للخوف ، فالطريق الوحيد لتشجيع الأطفال وحمايتهم من الخوف والخطر هو أن نعودهم احتمال الألم . ومن المحتمل جداً أن يتصور بعض الآباء الطيبي القلب أن هذا أمر غير طبيعي بالنسبة للطفل ، وأن يرى معظمهم أنه ليس من المعقول أن نحاول أن نجعل أحداً من الأطفال يسكن إلى الألم ويطمئن إلى الشعور به بإرغامه على تحمله . وسوف يقال : إن هذا قد يسبب كراهية للطفل لمن يرغمه على تحمل الألم ، ولكنه لا يمكنه أن يجعل الطفل يعتقد أن احتمال الألم نفسه أمر مرغوب فيه ، وهذه طريقة غريبة : فإنك لا تحب أن يعذب الأطفال ويعاقبوا على أخطائهم ولكنك فى الوقت نفسه تحملهم على أن يقاسوا الآلام فى سبيل إتقان أعمالهم أو فى سبيل تعودهم مجرد احتمال الآلام » .

«ولست أشك فى أن مثل هذه الاعتراضات ستوجه ضدى . ولا أشك أن الناس سيعتقدون أنى أناقض نفسى بنفسى أو آتى خيالى فى اقتراح ما اقترحه . وإنى أعترف أن هذا أمر ينبغى أن يعالج بمنتهى الحكمة . ولذا لا يعيب هذا الرأى ألا يتقبله أو يدرك مافيه من صواب إلا من يحسنون التفكر والتدبر وينعمون النظر فى علل الأشياء ، فأنا لا أقرر أن يضرب الأطفال لأخطائهم ، لأنى لا أريدهم يسلمون بأن العقاب البدنى هو أشد أنواع العقاب . وأريد أيضاً منهم عندما يحسنون العمل أن يتحملوا فى سبيله

الألم أحيانا للسبب نفسه ، وهو أن يتعودوا تحمله ، دون أن ينظروا إليه على أنه أعظم أنواع الشر » .

« ولنا فى التربية الاسبرطية أمثلة كافية لبيان مدى ما تستطيع التربية أن تعمله فى سبيل تعويد الشبان تحمل الألم وقوة الاحتمال . ومن الواضح أن هؤلاء الذين لا يفكرون لحظة فى أن تحمل الألم الجثمانى أعظم أنواع الشر أو أنه أمر ينبغى أن يخشى الإنسان الوقوع فيه — هؤلاء هم الذين خطوا خطوات واسعة نحو الفضيلة . على أنه لا يبلغ بى الحق أن أنادى باتباع مبادىء « لاسيدو مونيان » فى عصرنا هذا أو فى دستورنا ، ولكن على الرغم من هذا أقول : إن تعويد الأطفال تحمل بعض درجات الألم دون تأفف وسيلة من وسائل كسب عقولهم صفة الثبات والقوة ، ووسيلة أخرى لوضع أساس للشجاعة وقوة العزيمة فى مستقبل حياتهم .

التربية العقلية :

و[illegible] ما انتقلنا إلى هذه الناحية من آراء « جون لوك » التربوية وجدنا أنه لم يعبر تعبيراً واضحاً عن المبدأ الأساسى ؛ وذلك لأن هناك إلى حد ما تضاربا بين آرائه التى ذكرها فى كتابه « بعض آراء فى التربية » وبين بقية مؤلفاته . ولكننا إذا قصرنا بحثنا فى هذا الموضوع على الآراء الأساسية فحسب نجد أن هذا التضارب يختفى تماما . وهذا الجزء من كتابه « بعض آراء فى التربية » خصص لدراسة مادة الدراسة التى يتفق جون لوك فى معظم آرائه فيها مع أنصار المذهب الواقعى الحسى ومع أنصار دوائر المعارف . وحتى هنا نجد أن مبدأ التربية التهذيبية يلعب دوراً هاما كما يتجلى ذلك من الخلاصة الآتية : —

« إن من الواجب اكتساب العلم والمعرفة ، ولكنه يجب أن يكون

اكتسابهما فى المرتبة الثانية ، وعلى سبيل التبعية لتكوين الصفات العظمى :

ابحث عن شخص من الأشخاص يمكن أن يعرف كيف يبنى أخلاقه بطريق مباشر . ضع هذا الشخص بين يديك بحيث تحتفظ بصفاء نفسه بقدر ما يستطيع . ثم أرع طيب أخلاقه وتعهدها واستأصل الميول الضارة وأغرس فى نفسه العادات الطيبة . هذا هو الأمر الرئيسى ، ومتى تم الوصول إلى ذلك كان من الممكن الوصول إلى العلم والمعرفة تبعاً له . وفى رأيى أن هذا التعلم ينبغى أن يكون بأسلوب سهل وبطرائق ينبغى التفكير فيها » .

ويمكننا أن ندرك رأى لوك فى المظهر العقلى للتربية عندما اندرس آراءه الفلسفية التى ذكرها فى كتابه « مسلك الفهم » الذى كان يسمى قديماً باسم « رسالة فى التهذيب الخلقى للذهن » ، وفيه يمكن أن نرى فى أوضح صورة رأيه فى التربية على أنها تهذيب عقلى . وهو رأى أبعد مدى من المبدأ التهذيبى السائد ، الخاص بالطرق الشكلية فى الدراسات اللغوية . وهنا نجد أنه فى أثناء شرح مبدئه الأساسى يحاول أن يبرر نزعته إلى مبدأ الموسوعات العلمية رغم أنها تختلف اختلافا تاما عن نزعة « كومنيوس » يقول لوك فى هذا الصدد :-

« ليس الغرض من التربية أن نخرج رجالا نابغين متمكنين من العلوم ، وإنما الغرض منها أن نخرج رجالا تفتقت أذهانهم وأرهفت مداركهم إرهافاً يمكنهم من التفكير فى كل مشكلات الحياة والتغلب على مصاعب الأمور . ولذلك أرى أن تتسع مناهج الدراسة ، وأن تمرن عقول التلاميذ تمريناً كبيراً فى دائرة واسعة من الفنون والعلوم . ولا أريد بتوسيع مناهج الدراسة ملء أذهان التلاميذ بأنواع العلوم والمعارف ، وإنما أرمى إلى تكوين عادة التفكير وحريته على اختلاف أنواعه ، وإلى إنماء مداركهم وإثارة ما لديهم من النشاط العقلى » .

وكل ما فى هذه الرسالة يدور حول تكرار الفكرة القائلة

بأن التربية العقلية لا تخرج عن تكوين عادات الفكر عن طريق التدريب والتهذيب . ويقول لوك فى مكان آخر : —

إن القوى العقلية إنما تصلح وتنمى وتجعل نافعة لنا بالطرق التى ينمو بها الجسم ، فإذا أردت من طفلك أن يجيد الخط أوالتصوير أوالرقص أواللعب بالسيف فحاول أن يكون ممتلئاً أولاوقبل كل شيء بالنشاط ، وأن يكون سهل الإنعطاف ، خفيف الحركة ، حاذقاً ماهراً . ولكن الطفل لا يصل إلى ذلك إلا بالتعويد وإنفاق الوقت الطويل والجهد العظيم فى تمرين يده وباقى أطرافه على هذه الحركات . كذلك الحال فى العقل فإذا أردت من الإنسان أن يجيد التفكير ، ويحسن الاستدلال ، فعليك أن تأخذه بذلك فى الأوقات الملائمة : فعوده من الصغر كيف يربط الأفكار بعضها ببعض ، وكيف يتتبع المعانى على حسب ترتيبها فى الوجود .

وفيما يخص اختيار مواد الدراسة المناسبة لهذا الهدف يقول « لوك » بأسلوب امتاز به جميع رجال المدرسة التربوية التى ينتمى إليها : « وأحسن الموضوعات التى تصل بالإنسان إلى هذه الغاية هى علوم الرياضة . ولذلك أرى أن يؤخذ بها جميع المتعلمين إذا اتسع لهم الوقت ، وأتيحت لهم الفرصة . ولا أريد بذلك أن يكونوا حاذقين متفقهين فى هذه العلوم ، وإنما أريد أن يخرجوا عقلاء مفكرين . فمع أننا نسمى أنفسنا كذلك لأننا ولدنا مستعدين لنكون مفكرين إذا أردنا ، فمن الحق أن نقول إن الطبيعة إنما تمدنا بالحاجة إلى التفكير . نعم إننا ولدنا لنكون أشخاصاً مفكرين إذا أردنا ، ولكن التمرين والتدريب هو الذى يجعلنا كذلك . وإننا فى الحق لن نذهب فى ذلك أبعد مما يوصلنا إليه الجد والممارسة . وقد ذكرت الرياضة كوسيلة لأن تغرس فى العقل عادة التفكير بدقة فى المسائل واحدة بعد أخرى، لا لأنى أرى من الضرورى أن يكون جميع الناس رياضيين متبحرين فى الرياضة ،

بل لأنى أرى أن المتعلمين حينما يتعودون طريقة التفكير الصحيحة التى تغرسها فى نفوسهم هذه الدراسة بالضرورة ـ يستطيعون أن ينتفعوا بهذه الطريقة فى دراسة فروع المعرفة الأخرى كلما سنحت لهم ظروفهم » .

لوك بصفته ممثلا للحركة الواقعية

يجب أن نعترف أولا وقبل كل شىء بأن إدخال « لوك » فى ممثلى هذه الحركة ليس هو المألوف لدى مؤرخى التربية ، فكثيراً ما يقترن إسمه بإسم « مونتاين » أو « بيكون » أو « كومنيوس » أو « روسو » ولكن هذا الإتفاق ليس إتفاقا على أساس جوهرى ، بل هو إتفاق فى المبادىء الثانوية : فمثلا يتفق « لوك » مع « مونتاين » فى أشياء كثيرة ، ونواح متعددة ، فكل منهما عارض الجزء الأعظم من التربية القائمة . وكلاهما نادى بأن تكوين الأخلاق الصالحة للحياة فى المجتمع القائم هو الغرض الحقيقى للتربية ، وليس هو التدريب العقلى كما كان يرى غيرهما . وكل منهما يفضل نظام التلمذة على مرب خاص لا فى مدرسة ، وكلاهما ينصح بالسياحة على أنها إحدى الوسائل الهامة للتربية ، وكل منهما يؤكد أهمية التربية الجسيمة ويعارض فكرة الحفظ عن ظهر قلب ، وأن اللغة اللاتينية يجب أن تكون جزءاً من المنهج لأن معرفة تلك اللغة أمر ضرورى للرجل الكامل (المهذب) وأن التربية ينبغى أن تكون عملية وأن تجعل المتعلم صالحاً لحياة عصره الواقعية . ومع ذلك فهناك فرق شاسع فى إدراك كل منهما لمقومات الفضيلة ومطالب الحياة الحقيقية ، واختلاف تام بصدد الطريقة التى تودى إلى تلك الأهداف . وهذا الاختلاف سواء أكان خاصاً بالتربية الجسمية أو الخلقية أو العقلية هو الذى يجعلنا نميل إلى اعتبار لوك من أنصار مذهب التربية التهذيبية . أما النقطة التى تلتقى فيها آراء لوك بآراء مونتاين فهى حيث يتمسك بالسلطة

الخارجية ويجعل التربية تهذيباً معتمداً عليها ؛ فهو - كما يلاحظ البروفسر دافيدش - « يستبدل فى التربية بسلطة الله سلطة المجتمع ، ويستبدل برجال الدين الطبقة الراقية من ملاك الأراضى » .

ويتفق جون لوك مع أنصار المذهب الواقعى الحسى على المواد الدراسية وطريقة التدريس . ولكن مبدأ الموسوعات العلمية (الإنسيكلو بيلدية) لدى لوك كما رأينا من قبل - يظهر عند ما يتعرض لدراسة حاجات تلميذه الوحيد على أنه سيصير فى المستقبل عضواً هاما من أعضاء المجتمع الإنجليزى الراقى . وهنا نجد الاختلاف فى دراسة تلك المواد الكثيرة الواسعة الأفق التى ينبغى أن تتخذ وسيلة من وسائل التهذيب . وقلما يذكر العلوم الطبيعية التى اعتبرها بيكون أساسية والتى أدخلها كومنيوس فى المنهج . وأما آراء لوك فى مواد الدراسة فكفيلة بأن تجعل منه أحسن ممثل للتربية التهذيبية ، تلك التربية التى تؤمن بأن عملية التعلم لا الشىء الذى يتعلم هو المهم . ويتفق لوك إلى حد كبير مع كل من بيكون وكومنيوس فى عملية التعليم هذه أو طريقته . على أن كلا من بيكون ، وكومنيوس كان يرى أن الشىء الذى يتعلم لا الطريقة نفسها هو الذى يحدد رأيه فى التربية . ولوك فى نزعته الفلسفية التجريبية أو الواقعية اتجه نحو الناحية النفسية الذاتية ، أما بيكون فكان قد اتجه من قبل نحو الناحية الموضوعية « فالمعرفة فى مظهرها الأولى أو البدائى تأتى بطريق الحواس . ويجب أن نحصل عليها بهذا الطريق ، ولو أن عمليات الملاحظة يجب بسرعة أن تحل محلها عمليات أخرى أرقى منها . « فالأطفال قد يتعلمون أى شىء يقع تحت حواسهم وبخاصة حاسة النظر ، وذلك بقدر ما يسمح به التمرين الذى حظيت به ذاكراتهم » وتتبع الطريقة الاستقرائية فى تنمية هذه المعلومات الأولية واتخاذها أساساً ينتقل منه إلى المعارف الراقية المركبة . وقد خصص لوك جزءاً كبيراً من كتابه « مسلك التفكير

أو الفهم ، لتوضيح هذه النقطة ، وفى ذلك يقول : « فعند ما نتعلم شيئاً ما ينبغى علينا أن نعرض على العقل شيئاً بسيطاً بقدر الإمكان ، وعندما نفهم ذلك ونتقنه ننتقل إلى الجزء الذى لا نعرفه » .

وفى مكان آخر وفى هذا الموضوع نفسه يقول جون لوك :

« إن الأشياء البعيدة المضطربة التى تبدو غامضة يجب علينا أن نقترب إليها بخطوات وئيدة دقيقة . ويجب علينا أن نبحث عن النواحى الواضحة السهلة الظاهرة منها ، ثم نهبط بها إلى أجزائها الواضحة ، وبعد ذلك وفى ترتيب مناسب نضع كل ما يجب أن يعرف عن كل جزء من هذه الأجزاء فى شكل أسئلة واضحة مبسطة ، وإذاً يتضح ما كان غامضاً وصعباً ، ومربكا ، ويظهر للعيان ، وبذلك يحتك العقل بكل ما كان فى يوم من الأيام غامضاً غريباً مزعجاً » .

« على أن أمثل وأضمن الطرق التى يجب أن يتبعها المتعلم هى ألا يسرع فى خطواته . فدعه يدرس ما ينوى دراسته وبعد ذلك ، اربط بين الجديد ، وبين القديم بقدر الإمكان . وليكن ما يتعلم واضحاً قريباً من مداركه وليس غريباً عليها . وليكن جديداً لم يعرفه من قبل ليحدث تقدم فى الفهم . وليكن ما يتعلمه كل مرة قليلا بقدر ما يمكن ليكون تقدمه واضحاً مضموناً فكل أساس يوضع بهذه الطريقة يكون أكثر ثباتاً واستقرارا . وهذا النمو الواضح التدريجى فى المعرفة هو نمو ثابت ومؤكد . وهو يحمل مشعله معه فى كل خطوة من خطوات تقدمه فى سهولة ونظام لا يوجد ما هو أجدى منه وأنفع فى فهم الأشياء . وقد يبدو أن هذا طريق بطىء فى اكتساب المعرفة ، إلا أنه يمكننى أن أؤكد وأنا واثق مما أقول : أن كل من يحاول اتباع هذه الطريقة مع نفسه ، أو مع من يعهد إليه بتعليمه ، سوف يجد أنه باتباعها

يتقدم فى سبيل المعرفة فى وقت معين أكثر مما يتقدم باتباع أى طريقة أخرى فى الوقت نفسه » ..

جون لوك باعتباره ممثلا للنزعة الطبيعية

يمكن القول بأن جون لوك هو مبتدع المذهب الطبيعى فى التربية ؛ وذلك لأن روسو يقرر فى كثير من المواضع أنه مدين له بمذهبه — ومع ذلك — فهناك اختلاف رئيسى بينهما فى أخص النقط الجوهرية كما بينا سابقاً : فلوك يرى أن غرض التربية هو ضبط ميول الطفل الطبيعية ومقاومتها وإخضاعها بطريق التهذيب والتذليل لرقابة العقل والسلطة الخارجية . وقد صار مذهب لوك فى الإحساس الأساس الفلسفى لمذهب روسو الطبيعى من حيث إنه وجد فى طبيعة المعرفة عنصرا إحساسيا . وكان كل من « لوك » و « روسو » يرى أن التربية يجب أن تقوم على أساس الصحة الكاملة التى يجب الاهتمام بها على أنها غرض مستقل من أغراض التربية ، وأن التربية فى مراحلها الأولى هى تدريب الحواس على الإدراك الحسى . وكل منهما نادى بضرورة جعل التربية محببة وسارة ، وبإبعاد القسوة والعنف عن ميدانها ، وعمدا إلى جعل التعلم سهلا ميسورا ، واستغلال غريزة حب الاستطلاع فى الطفل . وكان كل منهما يرى أن الكتب ليست أمرا ضروريا فى التربية ، ويعتقد أن الطفل يتعلم من الوجهة الخلقية بتركه يتحمل مسئولية ما ارتكب من أخطاء . وقد كان هذا مبدأ أساسياً فى نظر روسو ، أما لوك فكثيرا ما يسمح بتدخل السلطة الخارجية . وقد قال لوك كما قال روسو كما يظهر من فحوى كلامهما بأن يحل العقل فى توجيه السلوك محل السلطة الخارجية ، إلا أن لوك وجد فى السلطة توجيهات يتقبلها العقل . وأما فيما يخص المبادىء الأساسية التى تقوم عليها نواحى التربية الطبيعية والخلقية والعقلية، فنجد أن روسو يحتج على آراء لوك المتعلقة بها ويهاجمها على الرغم مما بين آرائهما فى هذا الموضوع من أوجه تشابه خاصة .

تأثير هذا المذهب فى التربية ومعاهدها

انجلترا : بالرغم من النقـد الذى وجهه جـون لوك إلى نظم التربيـة والتعليم السـائدة فى إنجلـترا فى مدارسها العامـة فى ذلك الوقت ، فإنه لا يعزب عن البـال أن مبادئها الأساسية فى التربيـة كانت مثل مبادئه . والأمر الذى يعـارضه جون لوك بكل شدة هو أن هذه المدارس قد قصرت تطبيق المذهب التهذيبى على الأمور العقلية البحتة ، وأنهـا عنيت ببعض مظاهر نشـاط العـقل التى لم تـكن من الأهمية بمـكان ، وأن الوسائل المستخدمة ـ ككتابة النثر ، والشعر اللاتينى كانت محدودة جدا . وكان الغرض منهـا تنمية بعض القدرات العقلية القيمة . أما العناية التى وجهتها تلك المدارس فيما بعد نحو التهذيب الجسمى والخلقى بطريق الألعـاب الجمعية ، وضروب الرياضة ، والحياة فى الهواء الطلق ، وما يتبع ذلك من تهذيب كان وليد النزاع من أجل الزعامة بين التلاميذ وإعطائهم الحرية الكاملة تقريباً فى تحمل مسئولية الحكم ، وتنظيم علاقة بعضهم ببعض ـ كل ذلك كان مرجعه ما كتبه جون لوك فى كتابه : « أفكار تتعلق بالتربية » .

ولقد كانت هذه المدارس العامة تمثل جميع نظم التربية والتعليم فى انجلترا أحسن تمثيل طيلة القرن الثامن عشر والجزء الأعظم من القرن السابع عشر والقرن التاسع عشر : فاستخدام العقوبات البدنية فى مدى واسع لأقل خطأ أو تقصير ، والأثر الشديد الذى كان لنظام الاتباع المتعب الذى كان يقضى بأن من يتبع الأطفال الصغار الأطفال الكبار ويقوموا لهم بجميع ما هم فى حاجة إليه من إعداد لفرقهم ، وإعداد لتطورهم ، وإيقاد النيران لهم وما إلى ذلك من الخدمات الوضيعة ، وكذلك ما درجت عليه تلك المدارس من تولى طلبة الفرقة السادسة حكومة المدرسة وفرض العقوبات على جميع الأخطاء ماعدا الجرائم الخطيرة .

ـ كل ذلك يبين لنا كيف أصبحت التربية فى نظر الانجليز تربية تهذيبية ويشرح مدى ما وصلت إليه هذه التربية التهذيبية من كمال فيما يخص التنشئة العامة والتربية على اتباع الفضيلة .

أما من الناحية العقلية فقد كان الموقف مدهشاً جداً ؛ إذ لم يوجد فى أى مكان آخر فى أثناء هذه الفترة الطويلة نظام للمدارس الأولية والثانوية يتضمن هذا العدد القليل جداً من المواد التى تهذب العقل. وإذا استثنينا ضرورة الإلمام بمبادىء النحو التى كانت تلزم عند إلتحاق التلميذ بالمدرسة ، فإن عمل المدرسة ـ لمدة تتراوح بين ست سنوات أو تسع ـ كان مقصوراً على إنشاء النثر اللاتينى واليونانى ، ونظم الشعر فى اللغة اللاتينية بوجه خاص . وكان الهدف من ذلك هو التمرين على تذوق الآداب القديمة التى كانت عماد المنهج . وقد استمر هذا النظام كذلك دون معارضة حتى مستهل القرن التاسع عشر . ولمدة تقرب من نصف قرن بعد ذلك وضعت محاسن الشعر اللاتينى ومساوئه على بساط البحث كما لو كانت القيم التربوية وقيمة المواد الدراسية قد اقتصرت على د ه الحدود الضيقة . ويمكننا أن نصف هذه المدارس متخذين مدرسة وستمنتسر نموذجا لها كما كانت فى القرن السابع عشر .

دحوالى الساعة الخامسة والربع صباحاً يوقظنا أحد مقدمى القاعة . وبعد أن نصلى باللغة اللاتينية يتقدم كل منا إلى دورات المياه ليغتسل ثم نسير مثنى بنظام إلى المدرسة حيث كان من المحتم علينا أن نكون فيها فى تمام الساعة السادسة على الأكثر . وبين الساعة السادسة والساعة الثامنة نكرر دروس النحو ، ويطلب إلى ١٤ طالباً أو ١٥ طالباً أن يخرجوا ليقفوا فى نصف دائرة مواجهين المدرس أو الناظر وغيره من الأساتذة . وهنا نقوم بتكرار قواعد النحو أربع مرات أو خمساً فى كل حالة . ويعين المدرس من يبدأ من التلاميذ، ومن يكون عليه منهم أن يذكر بعض القواعد المعينة ، وبعد ذلك يعطى

التلاميذ تمرينين يتنوعان يوما بعد آخر: ففي اليوم الأول يقومون بقراءة شعر لاتيني ويوناني في ثلاث مستويات مختلفة ، ومن أتقن دوره من التلاميذ يمنحه المدرس قدراً من المال . وفي اليوم الثاني يطلب إلى أحد الفصول أن يخرج ليستعرض بعض أجزاء من شعر شيشرون ، أو ليفي ، أو ابسقراط أو هومر ، أو أبولينا ريس ، أو اكسنوفون . وأما بقية الفصول فكان يطلب إليهم الخروج لشرح هذا الشعر في خلال اليوم المدرسي . وقد يطلب إلى الطلبة جميعاً أن يكرروا وينطقوا بوضوح دون استخدام كتاب من الكتب - قطعة لمؤلف معين سبق أن درسوها . ومن الساعة الثامنة إلى الساعة التاسعة كنا نترك لتناول طعام الإفطار ، والاستعداد للتمرينات التالية . وبين الساعة التاسعة والحادية عشرة كنا نقرأ تلك التمرينات التي بقيت معنا أكثر من ليلة (يوم يخصص للشعر ، ويوم آخر يخصص للنثر) وكان على المدرس أن يقوم باختيارها بنفسه . وكان بعض الطلبة يختبر ويعاقب ، والبعض الآخر يطلب إليهم أن يتشبهوا بالمدرس ، وإذا ما تم ذلك طلب إلى أحد تلاميذ السنة الخامسة الخروج ليقوم بعملية الترجمة من شعر شاعر لم يكن يتوقعه إلى اللغة اللاتينية ، كما يطلب في الوقت نفسه إلى أحد تلاميذ السنة السادسة أو السنة السابعة أن يقوم بترجمة النص نفسه إلى اليونانية . ثم بعد ذلك يشرح المدرس نفسه بعض أجزاء من كتاب لمؤلف لاتيني أو يوناني (يوما يخصص للشعر ، واليوم الآخر للنثر) ، وكنا نتمرن على قراءتها كل يوم بعد الظهر . وفي وقت الغذاء أو في وقت العشاء كان يطلب إلينا قراءة بعض أجزاء النسخة اللاتينية من الكتاب المقدس المكتوبة بخط اليد . وكان القسس العافون يجلسون عادة حول موائد تصف في قاعة المدرسة . وكثيراً ما كانوا يكلفون ارتجال الشعر أو الخطابة في موضوع يعين لهم . وكانوا يستعينون في ذلك بمذكرات وافية موجزة ترسل إليهم . وفيما بين الأولى والثالثة بعد الظهر كانوا يدرسون دراسة دقيقة درساً كان قد شرحه

المدرس فى اليوم السابق واقتبسه مما كتب أحد المؤلفين أمثال : شيشرون وفرجيل ، وهومر ، ويوريبيدس ، وابسوقراط ، وليفى ، وساليوست وغيرهم . وكانت هذه الدراسة تشمل الشرح والتعليق والبحث فى قواعد اللغة والأساليب البلاغية وترجمة الشعر إلى نثر ، أو النثر إلى شعر من الإغريقية إلى اللاتينية وبالعكس .

وكانت الفترة ما بين الثالثة والرابعة فترة راحة : فكان المدرس يخرج ويخرج التلاميذ فى نظام ، ويذهبون إلى القاعة حيث يستجمون ويعدون أنفسهم للواجبات التالية .

وكانوا فيما بين الرابعة والخامسة يدرسون ورقة أو اثنتين من كتاب فى الأساليب البلاغية ، أو مختارات من الأمثال أو الجمل التى كان المدرس قد جمعها لهذا الغرض .

وكانوا بعد ذلك يتمرنون على ترجمة بعض الحكم من اللاتينية أو الإغريقية . وكانوا فى بعض الأحيان يقومون بترجمة الشعر اللاتينى أو الإغريقى إلى شعر انجليزى . وكان التلاميذ يعطون موضوعا ليكتبوا فيه قطعاً من الشعر أو النثر اللاتينى ، أو اليونانى لليوم الثانى . وبعد تناول العشاء كانوا يدعون ثلاث مرات أو أربعا (ولاسيما تلاميذ الفصل السابع أو السنة السابعة) ، وبعد ذلك يدرسون من كتاب « هنتر » فى الجغرافيا كيف يصفون المدن والممالك ويعينون مواقعها على المصورات الجغرافية .

وفى أيام الآحاد كانوا يذهبون إلى المدارس قبل صلاة الصبح ، وهناك كانوا يقرءون بعض أجزاء الكتاب المقدس باللغة اليونانية ، وقد يكررون بعض الحادثات الدينية اليونانية ، وفيما بعد الظهر كانوا يقرضون الشعر فى الموضوع الذى كان موضع العظة الدينية ، أو فى موضوع مقتبس من الإنجيل ، أو من رسائل الحواريين . وأحسن التلاميذ فى الفصل السابع كانوا يعينون

« مشرفين خصوصيين للقراءة ، ولشرح بعض أجزاء من هومر ، وفرجيل ، وهوراس ، ويوربيديس ، وغيرهم من المؤرخين اليونانيين ، واللاتينيين . وكان هؤلاء المشرفون يقومون بهذا العمل فى فترات الصباح ، أو بعد الظهر ، أو بعد وجبات الإفطار حيث كان التلاميذ ينتظرون المدرس . وكان الطلبة يحكمهم المقدمون وهم عديدون : اثنان للقاعة ، ومثل هذا العدد للكنيسة ، وللملاعب ، وللمدرسة ، ولدورات المياه . ويرأس هؤلاء جميعاً زعيم المدرسة وهو زعيم المقدمين « Monitor monitorum » ويراعى المقدمون شدة محافظة التلاميذ الذين تحت إمرتهم على الكلام باللغة اللاتينية ، وكانوا يعرضون إتهاماتهم أو شكاياتهم صباح يوم الجمعة من كل أسبوع حيث كانت العقوبات تتحول إلى القيام بتمارين . وكان يعفى عن بعض التلاميذ لكفاءته النادرة وبشفاعة زعيم المقدمين له عدة مرات . وكان يفرض على بعض الأخطاء عقوبات دراسية صارمة كإلقاء خطبة بحذافيرها من خطب « Tullie » ، أو ابسوقراط ، أو ديموستيس ، أو غيرها من خطب فرجيل ، أو تيوسيديس ، واكسنافون ، ويوربيديس .

وفى الخلاصة التى دونها «كارلـيل» عن أحوال هذه المدارس حتى القرن التاسع عشر ، نجد أن منهج الدراسة بالمدرسة نفسها كالآتى ، ولو أن المنهج فى كل مكان كان متحداً .

« كانت قواعد اللغة اللاتينية واليونانية هى المستخدمة وحدها فى هذه المدرسة ، وكانت الأعمال التربوية العادية تشمل الآداب القديمة ، والإنشاء نثراً وشعراً . أما بقية المواد الأخرى كالفرنسية والعلوم الرياضية والحساب فلم تكن تدرس فى هذه المدرسة » .

وكانت مناهج الدراسة فى المدارس الأخرى تشبه هذا المنهج ، ولذا لم

يكتب المؤلف إلا جملة أو أكثر قليلا عن منهج كل منها . وفى كلية « ايتون » وهى أهم هذه المدارس جميعاً كان بعض المدرسين يقومون بتدريس العلوم الرياضية بصفة خاصة ، ولكنها لم تدخل فى صلب المنهج حتى منتصف القرن التاسع عشر . وكان من نتائج حركة الإصلاح التى حدثت منذ منتصف القرن التاسع عشر - إدخال الدراسات الحديثة كاللغات الحية والعلوم الحديثة ، وعلى الرغم من ذلك بقيت روح التربية كما كانت من قبل إلى حد كبير .

كذلك ظلت الروح فى الجامعات الإنجليزية إلى عهد قريب جداً كما كانت فى المدارس الثانوية : فقد كانت اللغات القديمة ، والرياضيات هى صلب المنهج ومن هذه المواد كانت تختار مواد الإمتحان . وظل الأمر كذلك حتى سنة ١٨٥٠ فى اكسفورد ، وحتى سنة ١٨٥١ فى كيمبردج . ويستدل من الحقيقة التى ذكرناها من قبل ، وهى أنه لم يكن من بين رجال الحركة العلمية المبرزين فى القرن التاسع عشر من كان على صلة بالجامعات أو من كرس حياته العلمية للعمل فى إحدى الجامعات . وتدل هذه الحقيقة دلالة واضحة على ضيق أفق التربية السائدة فى الجامعات فى ذلك الوقت .

ألمانيا :

ليس هناك من دليل يستدل به على سيادة هذه الروح لدى جماعة المربين الألمان أعظم من ذلك الإسم الذى أطلقوه على مدارسهم الممثلة لهذه النزعة : فقد سميت بإسم « الجمنازيم » أى مدارس تهذيب العقل أو تمرينه أوترتيبه ، مثلها كمثل المدرسة اليونانية القديمة التى حلت فيها تربية العقل محل تربية الجسم .

وكما رأينا فى الفصل السابق لم تجد الفكرة الواقعية فى التربية طريقها إلى المدارس حتى قرابة منتصف القرن الثامن عشر ، وحتى ذلك الوقت لم تعد

هذه الحركة أن تكون حركة مخففة حتى نهاية ذلك القرن . وكانت التربية الإنسانية الضيقة المؤسسة على أسس تهذيبية هي التربية السائدة ، أما الروح القومية التي تطلبت تربية موحدة تكون أساساً لربط الشعب الألماني فقد كانت في مهدها .

على أن مثل هذه الوحدة في الأفكار وفي الروح كان منبعثها الكنيسة التي سيطرت على التربية على أنها وسيلة تابعة لها ، ولقد تمسكت الكنيسة هنا كما تمسكت في كل مكان آخر بروح المذهب التهذيبي :

أما النهضة التي ظهرت في مستهل القرن التاسع عشر ، وأمدت الشعب الألماني بالفكرة الجديدة عن التربية ، فسنشير إليها فيما بعد .

وهذا التغير الذي لحق معنى الغرض من التربية كان له أثره في تغير مدلول الطريقة . وبعبارة أخرى كان من نتائجه أنه أطاح بالفكرة التهذيبية في التربية ، وجعلها في المرتبة الثانية ، وقد تستخدم الحركة الإنسانية الجديدة اللغات الكلاسيكية لأهداف مختلفة تمام الإختلاف : كتشجيع الذاتية ، والروح القومية ، وذلك بطريق التشبع بروح الحياة القديمة ، ولا سيما الحياة الإغريقية . ولقد أصبحت اللاتينية في المرتبة الثانية بعد اليونانية ، وجعلت الثقافة هدفاً أسمى للحياة والتربية ، وحلت في ذلك محل الفكرة التهذيبية وشكلية المذهب المدرسي . على أن رد الفعل السياسي الذي قامت من بعده الثورة نتج عنه رد فعل تربوي . ونتج عن هذا أن ساد مبدأ التهذيب مرة ثانية . وفي سنة ١٨٩٢ يصف امبراطور ألمانيا نظم التربية السائدة في المدارس الألمانية الراقية فيقول : « لو دخل واحد منا في مناقشة مع حضرات السادة الذين يناصرون مدارس الجنازيم الثانوية . وإذا حاول أن يبين لهم أن الحدث الصغير أو الشباب الصغير لابد أن يعد للحياة ، ولمشاكلها المتعددة ـ لكانت إجابتهم على الفور أن هذا الإعداد ليس من عمل المدرسة . فوظيفة المدرسة

الكبرى وهدفها الأسمى هو التهذيب ، أو رياضة العقل . وإنه بهذا الإعداد التهذيبي المناسب يصبح الفرد العادى قادرا على القيام بكل ماهو مهم فى الحياة . ورأيى الذى لا أحيد عنه هو أن مثل هذا المبدأ لم يعد يصلح لأن يكون نبراساً نهتدى به فى حياتنا » .

فى أمريكا :

لقد حدث التخلص من سيطرة المبادىء القديمة فى وقت مبكر جدا ، وذلك لأسباب اجتماعية ، وبالرغم من ذلك لا تزال الفكرة التهذيبية واسعة الانتشار ومتمكنة من نواحى العمل المدرسى . ولقد بدأت الخطوة الأولى نحو التخلص من هذا المبدأ عند ما حلت الأكاديميات محل مدارس النحو اللاتينية، وتبع ذلك أن أدخلت المواد العلمية ، ومواد الثقافة الحديثة فى مختلف الكليات تدريجياً . ولم يأت منتصف القرن التاسع عشر حتى كانت قد استقرت جميعها . وباتباع نظام الاختيار أمكن الاستغناء عن ذلك الأساس التهذيبى ، كما هى الحال الآن حتى فى الدراسة الجامعة للغات القديمة .

ومن المدهش حقاً أن نقول: إن سيطرة الفكرة التهذيبية كانت أطول عمراً فى التعليم الأولى، فظلت المواد الشكلية إلى عهد قريب كالنحو، والحساب، والهجاء هى المكونة لصلب المنهج، كما أنها كانت تشمل الجزء الأعظم منه. على أن التهذيب الناتج عن تدريس هذه المواد كان هو العنصر الهام المقصود فى السنوات الدراسية الأولى . ومنذ مستهل القرن التاسع عشر نجد أن مواد أخرى كالأدب ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم الطبيعية قد شقت طريقها بالتدريج من المدارس الثانوية ، ومن الأكاديميات إلى المدارس الأولية . وسنتناول الحديث عن الأسباب التى أدت إلى ذلك فى الفصول التالية .

الفصل العاشر

النزعة الطبيعية فى التربية

روســـو

علاقة الحركة الطبيعية بالحركات السابقة :

إذا أردنا فهم أساس الحركة الطبيعية فى التفكير والتطبيق التربوى يجب أن نرجع إلى الاتجاهات المختلفة للحركة الواقعية فى القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر ، لأنه قد نشأ عن هذه الاتجاهات حركتان توضحان السبب فى ظهور شكلية القرن الثامن عشر ، التى قامت الحركة الطبيعية معارضة لها . وكانت أولى هاتين الحركتين هى الشكلية الدينية الأرثوذكسية ، وكانت الثانية هى الشكلية العقلية فى عصر التنوير .

وقد نشأت الشكلية فى التفكير الدينى وفى الحياة عن مذهب التقوى فى ألمانيا ، وعن مذهب « الجانسيزم » فى فرنسا ، ومذهب التطهير فى انجلترا . وذلك أن كلا من هذه الحركات الدينية الثلاث قد قام فى أول أمره مناهضا للشكلية الدينية السابقة ، ولكنه قد انحل خلال أوائل القرن الثامن عشر متخذا أشكالا آخر من الشكلية الدينية . ولقد قامت هذه الحركات ضد الإتجاه الشكلى فى مراعاة التعاليم الدينية . ولقد كان ظهور كل من مذهبى التطهير والتقوى رجوعا إلى الإهتمام السابق بمبدأ الاعتقاد الذى شاع فى عصر

الإصلاح ، وإلى بساطة العبادة غير المقيدة بالطقوس الشكلية ، وإلى جدية الحياة الدينية المنطوية على إخلاص عميق . تلك الحياة التى كانت تتمثل فى سلوك الحياةاليومية .

وقد ظهر مذهب « الجانسيزم » مؤكداً لمبدأ الاعتقاد ومعارضاً للتعبير الشكلى الطقسى عن الشعور الدينى ، ذلك التعبير الذى كان مخالفاً كل الخلاف لمبادىء الكنيسة الرومانية الكاثوليكية وأعمالها عامة . ولقد تدهورت هذه الإتجاهات الإصلاحية وتحولت إلى نوع من الحياة يفرض مثلا عليا يصعب على أغلب الناس بل على معظم المتدينين تحقيقها : فمثلا جعلت من أبسط وسائل التسلية والسرور خطايا مستقيمة ، وخلدت إن لم تكن قد نمت تبعاً لذلك نوعاً من التقوى عده الكثيرون تكلفاً ونفاقا وعده غيرهم تعصباً وخطراً داهما . وان استهجان جويد بنيان لدق النواقيس ولعب الكرة ليعطينا مثلا واضحاً لمظاهر هذه التقوى المتطرفة ـ ولكن رد الفعل المشاهد فى تجارب « بنيان » الدينية العميقة الصادقة كان شديد الإختلاف عن الرو التى سادت بعده بجيل تقريباً . وقد اصطبغت الآداب والعلاقات الإجتماعية بصبغة من التذبذب والانحراف عن جادة الصواب ، واتخذت الحياة إذ ذاك مظهراً من العبث والفجور . ولقد حدثت فجوة كبيرة بين الوظيفة والعمل وبين الدين الذى تقبله الناس شكلا والحياة التى يحيونها فعلا .

ولقد كان النفاق الناتج مثار احتقار سواء من هؤلاء الذين اضطرتهم أخلاقهم الضعيفة أوظروفهم الاجتماعية إلى الإذعان ، أومن أولئك الذين آمنوا بعقم هذه النماذج السلوكية الجامدة ، أومن الذين ازداد إيمانهم بحقيقة الطبيعة البشرية ووجوب السماح لها بما تتطلبه من الراحة والسرور .

ولقد كانت الشكلية السائدة فى فرنسا من نوع آخر تختلف بعض الشىء : فالكنيسة هنا قد احتفظت بكل قوتها السابقة ، وفرضت سلطتها الإرهابية

على الفكر والعمل . ولقد عوض الملوك الحاكمون عن فجورهم باضطهاد كل من يجرؤ على مناقشة سلطة الكنيسة ، واشتروا لطبقتهم الاستقراطية إباحية مماثلة للإنغماس فى ملاذهم بالتزامها الإخلاص التام للأرثوذكسية الشكلية « ولم تكن حفلات الطقوس والعظمة الظاهرية ، إلا ستاراً للإنحطاط الأخلاقى والفجور الباطنى . ولم تكن العناية التامة بالمواظبة على آداء الطقوس الكنسية والأرثوذكسية العمياء أو الزائفة - إلا لتساعد على انتشار النفاق والشك الاستهتارى السرى » هـــذه هى خلاصه ما كتبه « فلنت Flint - فى هذا الموضوع .

كانت فرنسا خلال القرن السابع عشر أول دولة فى العالم . ولقد مرت خلال هذا القرن وأوائل القرن الثامن عشر بفترة شبيهة بعصر « بركليس » أو « أوجستين » فى الحضارات القديمة - فقد بسطت فرنسا المنتصرة فى الحرب قوتها فى القارات الأخرى ، وكان بلاطها أزهى من أى بلاط فى العصور الحديثة ، وكان الحكم الفرنسى مثالا للحكم الاستبدادى المطلق ، وكان فى حوزة الطبقة الارستقراطية الفرنسية كل الغنى والقوة ، وكانت اللغة الفرنسية لغة القصور فى أوربا ولغة التفاهم العالمى . ووصل الأدب الفرنسى إلى جمال فى الصنعة لم يبلغه أى أدب من آداب اللغات الحديثة . ووصلت الأخلاق الفرنسية إلى الرقى . ووصل المجتمع الفرنسى إلى درجة من الكمال والجاذبية جعلتهما مثلين يحتـذيان فى أوربا على أنهـما أرقى ما يمكن أن تنتجه المدنية . ولكن جمال باريس كان على حساب المقاطعات : فكان استبعاد الشعب ثمنـا لقوة الملك ، وكان فقر الأمة ثمنا لنجاحه فى الحروب . وكانت حياة العامة البائسة ثمناً لبذخ الارستقراطية ، وكانت سيادة الكنيسة الأرثوذكسية ثمنا لقمع كل حريات الرأى الفردية . وقد ضمنت الكنيسة والحكومة تأييد النبلاء بمنحهم امتيازات غير عادلة وتركهم يتمادون

فى حياتهم الفاسدة . وفى انجلترا كان من الممكن أن توجد مثل هذه التقوى والأرثوذكسية الزائفة متعلقة بأهداب القانون الذى جعل الموت عقابا بالمائة وأربع وستين مخالفة، بل إن هذه القوانين لم تكن ثابتة محدودة ، إذ أنه كثيراً ما كان يصدر حكم الإعدام لأتفه المخالفات . وما زالت المحاكمات الدينية بالرغم من ذلك فى أوربا حتى ذلك الحين .

وفى أسبانيا سنة ١٧٢٣ كان من برنامج حفلات الزواج التى أقيمت لابنة عاهل فرنسا ـ الحرق العلنى لتسعة من الكفار الهراطقة وهم أحياء .

وظلت فرنسا تمنع دفن جثث الكفار فى أى مقبرة . وفى أواسط فرنسا البعيدة عن مدنية العاصمة كانت تقطع ألسنة الكافرين الهازئين ـ نعم إن كتب روسو وحدها هى التى أحرقت بأيدى رجال الإعدام ، ولكن لو أن الزمن قد تقدم بالمؤلف جيلين لكان هذا هو مصيره لا مصير كتبه .

ولقد لونت هذه الصورة مرات كثيرة ولكنها تحتاج إلى شاشة كبيرة لبيان تفصيلاتها . ويكفى أن نقول إن الحكم المطلق كان سائداً فى السياسة والدين والتفكير والعمل ـ طالما توفرت القدرة الكافية فى الحكام ، وطالما لم يظهر أحد ليقود الجماهير فى ثورة . وكانت أول ثورة هى ثورة الفكر ضد الإذلال، ثم ثورة الجماهير مطالبين بحقوق الفرد ـ وقد اشتركت هاتان الحركتان من الناحية الفكرية فى كثير من الوجوه ، وكثيراً ما اندمجت إحداهما فى الأخرى .

ولكن كان هناك اختلاف جوهرى بينهما فى بعض النقط الأساسية مثل الشكلية والارستقراطية . وهذا الاختلاف هو الذى أعطى للحركة الطبيعية مظاهرها الرئيسية ، وهو الذى يميز النصف الثانى من القرن الثامن عشر عن النصف الأول . وعلى كل حال يجب أن نلاحظ أنه لا يمكن التفريق تماما بين الحركتين وانهما كثيرا ما تشتركان فى اسم الحركة الفكرية الذى جعل

إطلاقه مقصوراً هنا على الفترة الأولى وحدها . وإن مثل هـذا الاستعمال يستلزم تصنيفاً غريباً لرجال الفكر : فقد اشترك فى هـذه الحركة « لوك » الهادىء الحيي الورع الذى يمكن اعتباره مبتدىء الحركة ، « وفولتير » ، و « سويفت » الساخران ، وبوب Pope ، وتشتسترفيلد الشكليان وروسو ، ووردث ورث . العاطفيان ، وداتتن ، وربسبير الفوضويان ـ وعلى هذا نجد أن آراء ومناهج كثيرة مختلفة اختلافا عظيما ممثلة فى هذه الحركة ، وأن النصف الأخير من القرن الثامن عشر يحدد مبدأ الإنفصال التام عن النظام القديم فى الفكر والنظام الإجتماعى ، ويعين منشأ نظم التفكير الجديدة ونظم التعليم الذى يوصف بأنه حديث . ولكن الحركة الفكرية كلها هى التى أنتجت ذلك ، ولذا كان من الضرورى أن نلاحظ مميزات كل من الوجهتين لكى نفهم التطور الإجتماعى والفكرى فى هذا القرن . ولكن الإتجاه الأخير وهو الإتجاه الطبيعى هو الذى يعنينا نظرا لأثره فى تكييف الفكر التربوى .

حركة التنوير الفكري

هذا هو الإسم الذى نطلقه على هذه الحركة فى بداية القرن الثامن عشر بالرغم من أنه كثيرا مايستعمل ليشمل حركة الجزء الأخير من هذا القرن أيضاً ، وأن حركة التنوير الأولى هى التى ساعدت على إيجاد الحركة الأخيرة الطبيعية التى تشمل بعض مظاهر حركة التنوير ، وأن لفظ المستنير له معنى أكثر تحديدا ، فهو يطلق على مجموعة الفلاسفة والكتاب الدينيين ورجال الفكر الحر فى ألمانيا وفرنسا فى أوائل هـذا القرن . وبالرغم من أن هذه الحركة الجديدة كانت خطوة حاسمة فى سبيل ظهور الحرية الإنسانية ، فإنها لم تكن فى نتيجتها إلا نوعا جديدا من أنواع الشكلية التى كان ظهورها نتيجة لمقاومة

الحركة الواقعية فى أول عهدها . ولقد كانت شكلية القرن الثامن عشر شكلية مادية كما كانت الشكلية السابقة شكلية ورَعِيَّة . وكانت الأخيرة شكلية وعقلية ، كما كانت السابقة دينية وعاطفية ، أو على الأقل معنية بالطقوس الدينية الشكلية . وكانت هذه أرستقراطية كما كانت تلك ديمقراطية . وإن اعتقاد زعماء الحركة الجديدة أن الأخلاق تتألف من مراعاة الطقوس الشكلية والمحافظة على المظهر الخارجى اللائق - جعلها تسمح بأكبر تدهور أخلاقى كما يؤخذ من الأدب الذى ظهر فى ذلك العصر . كما أن نبذهم لتقاليد مذهبى التطهير والتقوى العملية ، واعتبار التعاليم الدينية الموحى بها خرافات - جعلهم فى عداد الملاحدة الشاكين فى كل وضوح ، وحملهم على تفسير الحياة على هذه الأسس وذلك أمثال: هيوم ، وجيبون فى انجلترا ، وفولتير ورجال الموسوعات فى فرنسا . ولقد كانت هذه الحركة فى أساسها حركة معارضة للشكلية الموجودة فى التفكير والمعتقدات ولسلطة الكنيسة المطلقة .

ولما كانت حركة التنوير فى أساسها حركة مقاومة للنظم القديمة البالية الاستبدادية الفكرية والاجتماعية - فإنها قد ثارت ضد السلطة الدينية والاستبدادية فى الكنيسة والحكومة والمجتمع ، وضد الخرافات والجهل فى التفكير، وضد النفاق فى الأخلاق بالرغم من أن ثمن هذه الحرية كان الفوضى الناتجة فى النظام الإجتماعى، والإلحاد والشك فى التفكير، والإباحية فى الأخلاق. ولما كان المبدأ الأساسى الذى قامت عليه هذه الحركة هو الاعتماد التام على العقل الإنسانى والتفكير البشرى فإنها قاومت جميع المثالب والشرور القديمة وجميع صور الاستبداد سواء فى التفكير وفى الحكم وفى الأخلاق . وأخيرا هاجمت الأسس نفسها التى اتخذتها هذه الهيئات وسائل لفرض سلطتها وبذلك قضت بصفة مؤقتة على كثير من الخيوط التى يتكون منها نسيج أى مجتمع مستقر وتكون دائماً ضرورية لوجوده ، وأصبح العقل البشرى وحده وسيلة للوصول إلى السعادة الإنسانية ولتصور قيمة الحياة الحالية تصورا حقيقياً.

وكانت حركة التنوير تهدف إلى تحرير العقل من هول القوة الخارقة، وبناء الشخصية الأخلاقية للفرد مستقلة عن النظم الكنسية والاجتماعية ، وإظهار الحرية الفكرية وكفاية الفرد ، وهدم المخاوف المتسلطة على المشاعر ومحو الاستبداد المسيطر على التفكير والقضاء على الطغيان المفروض على الأعمال ، وبخاصة طغيان الكنيسة وكذلك طغيان الأسرة المالكة التى كانت تعزز الكنيسة . ولقد كانت حركة التنوير شديدة الإيمان بعقل الفرد وبالعدل فى الحكم ، وبالتسامح فى المعتقدات الدينية ، وبالحرية فى النشاط السياسى وبحقوق الإنسان ، وكانت هذه الفترة كلها يسودها الاعتقاد الراسخ فى امتيازات الفرد وحقه فى حرية الرأى الشخصى، وفى البت فى كل مسألة دون التأثر بعقائد الكنيسة وخرافاتها وتقاليد المجتمع. وهكذا كانت حرية الرأى وحرية الضمير وكفاية العقل لتوجيه الحياة هى كلمات السر ومفاتيح تفسير هذه الحركة فى القرن الثامن عشر .

وكانت هناك مظاهر مختلفة لهذه الحركة الجديدة نذكرها الآن باختصار. وكان أهم هذه المظاهر هو المظهر الفلسفى ، ومن حيث هذا المظهر فإن الحركة قد بدأت فى انجلترا على يدى لوك الذى عرض المشكلات التى يجب حلها ثم بين منبع الحلول : بحث « لوك » بعد نبذة للفلسفة النظرية القديمة عن منبع المعرفة الحقيقى ودرجة صحته ومدى ما يمكن أن يصل إليه الفكر الإنسانى ، وكان عليه أن يجيب على هذه الأسئلة كلها بالبحث والاستقراء . ولقد أيد قانون الفيلسوف فيما بعد قول الشاعر « إن الدراسة الجديرة ببنى الانسان هى الانسان » .

واعتقد زعماء هذه الحركة أن جميع الأفكار تنتج عن التجربة ، وأنه ليس هناك أفكار نظرية . وكان الحس فى نظرهم هو المصدر الأول لكل أنواع المعرفة أما التفكير والتدبر فكانا ثانويين ـ وأوضحت الفلسفة حدود الرأى

الدنيوى فى الحياة ، وأكدت الفردية وأعلت من قدر العقل ، ولم يكن الاعتماد الوحيد إلا على العقل البشرى .

وإذا كانت الفلسفة قد أمدت حركة التنوير بالعنصر الأساسى ، فإن الناحية الدينية كانت بدون شك أظهر ناحية ـ وإذا كان « لوك » قد كتب الدفاع عن الدين ، فلم يكن هذا ليمنع فلسفته من أن تتخذ أساس كل طعن وجهه إلى الدين . وإن توكيد أهمية العقل كان قويا بحيث أن اسم التعقل بمعناه الفنى الاصطلاحى الضيق مازال يرمز إلى هذه الحركة الخاصة التى تبذت كلا من : الاعتقاد فى دين الكنيسية الخارج عن طاقة العقل البشرى ، وفى الدين الطبيعى الذى ظهر فى الفترة التالية . وكان العقل البشرى بالنسبة إلى التعقليين هو المحك الأخير للحقيقة الدينية . ولقد رفضت الحركة العقلية الوحى ، إما لأنه زائف ، وإما لأنه غير ضرورى ما دام أنه فى تعاليمه الأساسية لا يؤيد التعاليم التى أتى بها العقل . وان الأرثوذكسية الشائعة فى هذا الوقت التى قلنا فيما سبق إنها هى التى أوجدت حركة التقوى وأنها هى المسئولة عن الشكلية فى التعليم ـ قد مهدت الطريق للحركة التعقلية ، وذلك بتوكيدها لأهمية القضايا المنطقية وبإهمالها روح الدين .

ولكن هذا المظهر الدينى للحركة قد اصطبغ بصبغة عملية بالنسبة إلى الفلاسفة والكتاب الفرنسيين ، فلم تكن طعناتهم موجهة إلى شكلية الاعتقاد فحسب ولكنهم طعنوا أيضاً فى شكليات الحياة وفى شكليات الطقوس الدينية . وأيضاً لم يطعنوا فى التفكير الخرافى فقط ، ولكنهم طعنوا كذلك فى الإباحية الخلقية وعدم الإخلاص فى العمل ، ولم يقاوموا القسوة الارثوذكسية فقط ، بل إنهم قاوموا أيضاً مظاهر الاضطهاد والإرهاب فى منع جميع مظاهر الاختلاف فى الرأى . وكانت طعنات هؤلاء الرجال موجهة إلى تلك القوة التى اعتقدوا أنها تعارض حرية الفرد فى إصدار أحكامه ، كالتعارب باستخدام

العقل وتنمية الذكاء وتقدم المجتمع . وإذا فقد كانت الكنيسة هي التي ركزوا جهودهم في محاربتها . ولقد كرس «فولتير» (١٦٩٤ - ١٧٧٨) حياته الطويلة التي أثمرت حوالى مائة من المؤلفات الأدبية - كرسها لهدم « الفاحشة » وهو الاسم الذي كان يطلق على الكنيسة في ذلك الوقت - وكما قال لويس الرابع عشر « أنا الدولة » Iam the State ، فقد قيل إن فولتير كان يحق له أن يكرر قائلا . « أنا القرن » - ولم يفرق فولتير وزملاؤه بين تعاليم القس الغامضة وبين المسيحية . بل جعلوهما شيئاً واحداً . كما لم يفرقوا بين المسيحية وبين الدين بوجه عام . ثم أعلنوا في جراءة أن الدين كله شر ، وأنه عقبة في سبيل التقدم ، وأنه قوة غشوم تسيطر على العقل ، وأن الكنيسية هي لعنة العصر الكبرى ، وأنها هي « الفحشاء »

أما من هوجموا فكانوا يرون أن هدف فولتير وأتباعه لم يكن بدو أكثر من هدف سلبي هدام. ولكن فولتير قد هاجم على الأخص الاستبداد الضيق الأفق في إبداء الرأى والاضطهاد والوحشية والامتيازات الخاصة التي تركزت كلها إذ ذاك في رجال الكنيسة . وكان غرضه من هذه المهاجمة أن يجعل رجال الكنيسة مبغضين لدى جميع الناس . وكان غرضه الإيجابي هو تحرير الفكر البشرى من خرافات التقاليد وأغلالها ، وإظهار حق الفرد في إصدار الحكم وزيادة تنوير الشعب وإعلاء قيمة العقل . فإذا كان للعقل أن يقود الحياة ويختبر العادات والحياة الاجتماعية - كان من الواجب تحريره من الخرافات والتعصب . ولما كانت جذور هذه في رأى المتنورين متأصلة في الدين الذي تحتضنه الكنيسة وتحميه ، كان من الضروري إذن هدم الكنيسة وإقامة دين من العقل أو من الطبيعة بدلا منها . ولقد مال « فولتير » في آخر حياته إلى الاعتقاد في هذا الدين الطبيعي المعتدل .

وإن هذا الجزء من الحركة الذى اتجه إلى تنظيم المجتمع وتنظيم حياته قد

امتاز بتغلب الإيمان بالعقل إيمانا لا حد له، ومن أجل ذلك كانت عادة الرهبنة وحياة العزوبة عند القسس والطقوس الشكلية واستبداد الكنيسة الرجعي .

كل هذه قد أثارت أقسى طعن لكونها أشياء « غير معقولة » أكثر من كونها أشياء تافهة ينقصها التطابق بين المبدأ والعمل . ومن ثم كان المقياس المسيطر على العقول عند مهاجمة النظام الاجتماعي عامة والنظام السياسي بوجه خاص ـ هو المقياس نفسه الذي أثر في وجهة نظر هؤلاء المفكرين نحو الدين . وحتى في فرنسا فان فكرة الحقوق الطبيعية والمساواة أمام القانون والاختيار الفردي كمصدر للسلطات ، وكثير من الآراء التي ظهرت قيمتها العلمية الكبيرة في الجزء الأخير من هذا القرن ـ كانت هذه كلها موضع الاقتراح والشرح في أكثر الأحيان . والآن وقد أيد العقل هذه الاتجاهات فقد اكتسبت حيوية جديدة ومعنى جديدا .

وهناك أثر آخر من آثار إعلاء قيمة العقل يجدر بالعناية : فلم يكن فولتير وأنصاره في النصف الأول من هذا القرن أقل أرستقراطية من طبقة الارستقراط التي هاجموها . وسواء أصرحوا بذلك أم لم يصرحوا ، فإنهم كانوا يعتقدون أن الطبقات السفلى غير جديرة بأن يحكمها العقل ، وأنها لا تستطيع التعلم ، وأنها أرقى قليلا من المتوحشين ، ولذا كان للدين بالنسبة إليهم وظيفة مشروعة .

وكانت حركة الفكر في أوائل القرن حركة ارستقراطية ؛ لأنها كانت حركة عقلية تهدف للمحافظة على ثقافة الأقلية وقلب التقاليد ، والمعتقدات التافهة في حياة من بأيديهم مقاليد الأمور ، وفرض حكم العقل بين الطبقة المتعلمة . وكانت ترمى إلى إنشاء ارستقراطية جديدة عن الذكاء والغنى على انقاض ارستقراطية الأسرة والمنصب والكنيسة ، وكان لها من المهارة والذكاء بريق لم يكن لتلك الارستقراطية القديمة الباهتة ـ ولكنها كانت قاصرة على الأقلية الممتازة : فلم تهتم بالجموع الغارقة في دياجير الجهل والتي

غمرتها المظالم وأعمال الإرهاب . ومع أن المتورين كانوا يهاجمون الطغيان والإرهاب والفكر الإنسانى، فقد كانوا يرمون إلى الكسب عن طريق الاشتراك فى الامتيازات الاجتماعية والسياسية التى حظيت بها الأقلية . وكانت هناك أنانية وتناقض فى هذه الحركة ، مما زاد من وضوح الظلم الذى حاق بالأكثرية التى كان عليها أن تؤيد امتيازات الأقلية .

وتدرجت الحركة الفكرية فى هذه النزعة الارستقراطية فى أوائل الحركة حتى تحولت إلى نوع من الشكلية . شكلية فى الشك وفى الأثرة وقلة الاكتراث وفى زخرفة مظاهر الاختلاط الاجتماعى ، وفى أنظمة عرجاء لمجتمع زائف . لقد كانت هذه الحركة حركة تعقلية بكل تأكيد ، ولكنها بمظاهرها المصطنعة الزائفة ضلت طريق الوصول إلى أسلوب طبيعى فى الحياة ، كما فقدت اتجاهها العالمى العام كل شعور وطنى محلى . ولم تكن دعاية مذهب التنوير مقصورة على شعب واحد : فقد اتجه الأدب القوى اتجاها عالميا فى أول أمره بطريق آراء «لوك» ، وپوپ ، وكتاب القصة فى إنجلترا ، وآراء فولتير ورجال الموسوعات فى فرنسا وفلاسفة ألمانيا . والآن وقد بعدت هذه الحكمة العرجاء وسيادة الطبقة المتعلمة المصطنعة ـ عن البساطة لاعتبارها دليلا على الابتذال ، وبعدت عن المنهج الطبيعى لاعتباره غير متمش مع التعقل

هذا وإن القصص الإنجليزى فى القرن الثامن ليصور لنا أحسن تصوير تلك المشكلة الخلقية التى انحدرت إليها أخلاقية حركتى التقوى والتطهير وبخاصة قصص «رتشارسون » كما أن رسائل اللورد «تشترفيلد» تصور أبدع تصوير شكلية مذهب التنوير ، وذلك بحديثه عن معنى الأخلاق وعن التأدب وعن العطف .

ولقد اتجه الجزء الأخير من القرن التاسع عشر تحت لواء روسو نحو غرض جديد ، وذلك بعد أن سئم الزمن هذين النوعين من أنواع الشكلية .

ولقد وجه روسو الجزء الأخير من القرن الثامن عشر بعد أن أعيا هذا الجزء هذان النوعان من الشكلية .

الاتجاه الطبيعي لحركة القرن الثامن عشر :

ركزت الفلسفة والعقل أكثر هجومهما حتى منتصف هذا القرن ضد الكنيسة ، وبعد ذلك وجه النقد نحو شرور النظم الاجتماعية والسياسية فى الحياة . وكان الهدف فى البداية هو هدم السروح الموجودة . أما الهدف فى النهاية فكان إنشاء مجتمع مثالى . ولكن كانت هناك اختلافات جوهرية أكثر من ذلك بين هاتين الحركتين : فإن حكم العقل لم يعتبره الكثير أقل إرهابا من حكم السلطة الخارجية . واتجه الرأى الآن على عكس ما كان من قبل إلى الاعتقاد فى أن الحواس لا يمكن الاعتماد عليها اعتماداً تاماً ، وأن العقل ليس معصوما من الخطأ . وبالإضافة إلى ذلك فإن العواطف أو المشاعر الداخلية لما كانت تعبر تعبيراً صادقاً ، وليست مثل الفروض العقلية الأنانية الجامدة ، فقد أصبح من الأفضل الاسترشاد بها فى معرفة السلوك القويم . ولقد عنيت حركة النصف الأخير من هذا القرن بتحسين أحوال عامة الشعب . أما الحركة الأولى فقد أدت إلى نوع من الارستقراطية الفكرية .

وكان روسو قائداً لإحداهما كما كان فولتير قائداً للأخرى : كان فولتير قائداً للحركة الأولى نظراً إلى قوته الفكرية الباهرة ، وبعد مدى مقدرته العقلية . وكان روسو قائداً للحركة الثانية نظراً إلى عاطفته المشبوبة وعطفه العميق على الشعب . يقول ويلبرت Wilbert فى كتابه «تاريخ كمبردج» إذ قلنا أن شهرة فولتير ترجع إلى أنه عبر عما كانت تفكر فيه الأغلبية الآخرين ، ولقد أدت الحركة الأولى إلى حرية الفكر ، ولكن على الرغم من ذلك فإن حب النفس دعاها إلى احتمال شكلية النظم الاجتماعية أو المحافظة

عليها . ولما لم يكن روسو قادراً أو متمرنا على التدرج السهل فى سلم الحياة الاجتماعية حينما سنحت له الفرصة ـ فقد قاده شعوره الشخصى وعطفه على الشعب الذين ساءت حالهم البيئية من جراء إهمال الطبقة العليا ، قاده ذلك إلى الثورة العنيفة ، وإلى وضع تعاليمه الجديدة معبراً عن الإيمان بالطبيعة وبالرجل العادى ، وبقدرة الإنسان على توفير سعادته فى الحياة ، وذلك بدلا من قانون العقل القديم . وقد أراد روسو أن يرسم صورة مخالفة لصورة أبهة الملكية وحياة النبلاء المرحة المترفة وبريق المجتمع ـ فرسم فى كتابه « La Bruyère » القفر » . صورة لبعض الوحوش من ذكور وإناث متناثرين فى الحقول . لونهم أسود ـ فقد أحرقتهم الشمس ـ يحفرون ويعملون فى الأرض فى عزيمة فائقة ، ولهم صوت واضح وحينما يقفون على أقدامهم يظهر وجههم الإنسانى ، فهم فى الواقع بشر .

ويقول المؤرخ «مورلى» Morliy . بعد استشهاده بتلك الصورة : «ليس هناك أى دليل على أن «ڤولتير» قد رأى هذه الصورة الدقيقة الرائعة ، فقد كان روسو أول مصور لها ، ومنذ وجوده لم يغب تنظيم العلاقات بين الناس عن أنظار رجال السياسة أو الفلاسفة ، بل كانت تظهر أمام أعينهم صور واضحة تثبت ما كانوا يبغضونه ويرهبونه فى قلوبهم . وكانت مهمة ڤولتير مختلفة وتمهيدية ، فقد كان عليه أن يبرز عبقرية الغنى وسلطته .

ولكن مهمة الحركة التى تزعمها روسو فى النصف الثانى من هذا القرن كانت إظهار إيمان جديد فى الإنسان ، وصب المجتمع فى روح جديدة ، وإعادة بناء أساس الدين وفق طبيعة الإنسان . وإذا قارنا بين الفترتين : القديمة والجديدة فى أجلى مظاهرها نجد أن بينهما اختلافا كبيراً ـ ويلخص «مورلى» المؤرخ الاختلاف بين صورة الفترة الطبيعية ، وصورة فترة التنوير السابقة فيما يأتى :ـ

« كانت أسس الحركة القديمة هى الإيمان بالسلطة المقدسة ، والطاعة التامة لإرادة هذه السلطة المزعومة ، والأمل فى حسن الثواب العظيم . أما أسس الحركة الجديدة فكانت هى الحب الكامل لبنى الإنسان. والإيمان الذى لا يتزعزع بالطبيعة البشرية ، والبحث الدائب عن العدل ، والطموح الكبير إلى الرقى والشعور بالسعادة ، لأن الآخرين قد يجنون ثمرة غرسنا » .

وكان الشعور نحو الدين من مظاهر الاختلاف أيضاً بين الحركتين : العقلية والطبيعية ، أى بين ڤولتير ، وروسو . فقد آمن ڤولتير بأن كل الأديان أوهام باطلة لمن يعتنقها ، وخداع من القساوسة . وبينما رفض الطبيعيون كلا من : شكلية المتنورين ، والنظم الكنسية القديمة التى اعتبروها خرافة أرثوذكسية ، فانهم مع ذلك قد آمنوا بالدين الطبيعى ونشروه على أنه الدين الذى كان يشمل أخلاق المسيحية ، ولكنه يبعد عنها إلى حدما فى عنصر المعجزات .

ولا يعنينا هنا أن ننقد الدين الطبيعى أكثر مما يعنينا من نقد موقف الشكليين، ولكن المهم أن نلاحظ أن الطبيعيين قد آمنوا بالدين على أنه أساس فى المجتمع الإنسانى، لأنه كان عاملا أساسيا فى التجارب الإنسانية . وإن موقف المؤتمر الثورى ، ليس إلا تعليقاً عادلا على الفرق بين الحركتين من حيث أنهما تؤكدان إيمان الشعب الفرنسى بالكائن الأعظم ، وبفناء الروح ، وتعتبر أن اعتراف قديس سافويارد (فى الجزء الرابع من كتاب إميل) الدين القويم . ولقد وصفت الشكليه والإلحاد بالارستقراطية وبأنه لا يمكن احتمالها . وإن الفكرة العامة عن المدنية التى اعتنقها ڤولتير وأعوانه هى التى محت الدين، وحرمت العامة كل حقوقهم ولم تعطف عليهم وأقامت مجتمعاً فكرياً مهذباً ، وحافظت على مظهرها بشكلية باردة ، وعلى أخلاقها بالاهتمام بقوانين جامدة

واعتبرت العقل القائد الفكرى ، وجعلت المادية مقياس الأخلاق ، كما جعلت الشغف بالنفس والأثرة مبدأ العمل - وفى هذه الفكرة عن المجتمع نجد شعور روسو العدائى نحو المدنية واعتقاده بأنها هى اللعنة . ويقول المؤرخ فلنت Fliut مقارناً بين الرأيين :

«كان تقدير ڤولتير للمدنية فى منتهى الإخلاص ، وفى الوقت نفسه فى غاية الخطأ ، فقد كان له تحمس صادق لنوع من الثقافة ، وإحساس عظيم بقيمة العلم والفن والرقى الاجتماعى ، ولكن فكرة المدنية هذه كانت مشوهة جداً : فقد أبعدت كل الأديان الصادقة عن دائرة إيمانها ، ولم تعتد بشىء أرقى من المهارة الفكرية والوقار الخلقى والأخلاق المهذبة - ولم تكن فكرة المدنية هذه بالفكرة التى تلائم كل ماهو إنسانى ، أو تقيم وزناً لكل مايرقى الحياة العقلية والروحية ، أو للفكرة التى يجب مع تنقيتها وتنظيمها للطبيعة أن تحفظ لها فى الوقت نفسه بساطتها واحترامها للحرية وتأييدها للعبقرية الفردية والوطنية ، ولكنها كانت فكرة مدنية من نوع خاص زائف . نوع لا يمكن إلا أن يكون محلياً مؤقتاً مثل ما يجرى فى المنتديات الحديثة وفى الأوساط الفلسفية فى باريس فى عهد ڤولتير » .

أما التربية فى مدارس الحركة العقلية فقد كان لها أثر صغير مباشر بالرغم من أنها قد هيمنت على التعليم الخاص بالطبقة العليا .

ويمكننا أن نحكم على مظهر هذه التربية من المثل العليا التى وضعها « لورد تشسترفيلد » لابنه فى الحياة والسلوك . وكانت مثل التعليم فى فترة الحركة الارستقراطية التعقلية ، هى دراسة الحكم الدنيوية ، وكمال فى مظاهر السلوك ، ونقص فى الاهتمام بموضوعات الحياة الجدية ، وتوكيد أهمية السلوك المهذب ، وتقدير زائد للأدب والتهذيب أكثر من تقدير الفضيلة والجد ، وعناية بالمظهر الخارجى دون الاهتمام بالحقيقة الباطنية ، ومتفرقات سطحية من جميع

أنواع المعرفة ، وحكم مادى مطلق على شئون الحيـاة ، وطبيعة تعودت أن تبحث فى كل شىء على ضوء التفكير الجاف ، وسيطرة كاملة على الجسم ، وآراء لم يعلنوها فى وضوح . وما هـذه المثل إلا صورة جديدة لواقعية مونتاين الاجتماعية . وهى صورة فاسدة منحطة فى بعض النواحى وممتازة فى بعضها الآخر .

والعلاقة التى كثيرا ماتوجد بين روسو وفولتير ، ترجع إلى صلتهما بالقوة التعقلية المتوسطة ، فقد اشترك الأول فى بعث هذه الحركة ، وأبرز الثانى مبادئها المجردة العظيمة فى صورة مادية جديدة . ونجد بالمقارنة بين التربية فى الفترة الطبيعية ، وتربية العقليين ، ان التربية الأولى تكاد تكون رجعية .

وليس يعنينا الاهتمام خاصة بتفاصيل التربية وفن الطبيعة ، أو بالمميزات الأساسية التى تميزها عن تربية الفترة العقلية . ولكن أهم ماينبغى أن نلاحظه هو أنه كما نبعت المبـادىء العظيمة لتحرير الرجل العادى من تعاليم روسو فقد نبعت منها أيضاً المبادىء التعليمية العظيمة لتحرير الطفل . وكما يحوى «العقد الاجتماعى» بذور إعلان الاستقلال والدستور فى أمريكا ، فإن كتاب «اميل» يحوى كذلك بذور الآراء التربوية الخاصة برياض الأطفال ووظيفة المدارس الأولية الحديثة والفكرة الحديثة بأكملها عن التربية .

وإن قالب المبالغة الذى صيغت فيه هـذه المبادىء ، وأوهام المؤلف العاطفية الشـديدة ، وشخصيته الثائرة ، ومسلك حياته المتغيرة المتقلبة وأثره السىء فى السياسة والأدب والأخلاق . كل هذه الأشياء يجب ألا تحجب عنا الواقع ، وهو أننا ندين له بفكرتنا عن أن التربية تبدأ بالطفل وأن أسلوبها تحدده طبيعة الطفل ، وأن هدفها هو تـكوين أخلاق الطفل وتنظيم علاقاته الاجتماعية . أى أننا بمعنى آخر ندين له بكل ماظهر من التفاصيل فى مبادىء التربية الحديثة وطرائقها .

كانت الحركة الطبيعية فى أساسها حركة ديمقراطية، كما كانت حركة التنوير إبان نشأتها أرستقراطية فى أساسها أيضاً. وكما أن الحركة الطبيعية تمثل آخر مراحل حركة التنوير، فهى فى الوقت نفسه تعد أساساً لتطور الفكر والحياة فى القرن التاسع عشر.

وقد وجدت هذه الحركة فى «جان جاك روسو» أشهر مذيعيها وأعظمهم توضيحاً لمبادئها، وأقواهم تأثيراً فى توجيهها. ولكى نقدر تقديراً صحيحاً أفكار هذا الرجل وأغراضه، ولكى نفهم المبادىء الأساسية لتلك الحركة نفسها وعلاقتها بالتغييرات الاجتماعية المتعددة التى قدر لها أن تحدث بسرعة فيما بعد، ولكى نعرف بوجه خاص فضل هذه الحركة على تطور الفكر التربوى - يجدر بنا أن نطرح جانباً جميع مظاهر التعصب عند معالجتنا لشخصيته التى تفوق غيرها من الشخصيات. تلك الشخصية التى اجتمعت فيها المتناقضات، فهى مزيج من القوة والضعف، ومن الصدق والخداع، ومن الجاذبية والنفور: فروسو رجل تحكمت فيه عواطفه وانفعالاته، وكانت لديه أسمى المبادىء المثالية، وأعظم مقدرة على التعبير عنها، ولكن قدرته على تحقيقها تحقيقاً عملياً كانت أضعف ما يمكن.

وقد امتاز روسو ببصيرته النفاذة وبعطفه الذى لاحد له، وبمعلوماته القليلة الدقيقة، وبمقدرته العقلية الساذجة. وقد استطاع أن يكسب الآراء التى اعتنقها وعبر عنها كثيرون غيره - قوة حيوية دافعة، وبذلك أصبح يعد أحد العوامل الفعالة القوية فى التاريخ:

فقد قال نابليون: «لولاه ماقامت الثورة الفرنسية قائمة»، ومع أنه ليس من الممكن الآن أن نقرر ماذا كان يحدث أو مالم يكن ليحدث لو لم يوجد

روسو ـ فمن المؤكد أن هذا الرجل قد أحدث ثورة كاملة فى الفكر التربوى وفى النواحى العملية للتربية أكثر من أى شخص آخر ، أومن مجموعة من الأشخاص . ولقد كان روسو أول من نادى بحقوق الرجل العادى السياسية والإجتماعية ، كما نادى بحقه فى التربية منذ ولادته . ونعود فنقتبس من أقوال « مورلى » العبارة الآتية : « لقد كان روسو أول من رفع صوته فى جنبات أوروبا المهذبة ، وجعلها تصغى إلى تلك الأصوات الغريبة ، وتلك الأصداء المنبعثة من غياهب الظلام المبهم الذى تتحرك فيه جماهير الشعوب » .

ولد روسو فى جنيف سنة ١٧١٢ وهى مدينة اشتهرت بحياتها العلمية ونشاطها الخلق ، وكان لها من الأثر فى هذا الميدان فى أوروبا ـ ما تجلى فى حركة « كالفن » البروتستانتية فى فرنسا وانجلترا واسكتلندا . ولقد ساد فى جنيف صدق الحياة الأخلاقية ، ونقاوة العلاقات الاجتماعية ، وسذاجة نظمها وحرية الحكومة . تلك الصفات التى كانت على نقيض الحياة الباريسية التى تفشى فيها الترف والثراء والتصنع والإباحية والسخرية ... الخ . ولقد كانت هذه الذكريات الأولى عندما قورنت فيما بعد بالعلاقات الباريسية ـ هى التى أوحت إلى روسو بالعناصر المثالية للحياة الطبيعية التى صورها أهل مدينته الوطنية الذين قابلوا حسن صنيعه بأن أمروا رجال السلطة التنفيذية فيما بعد بإحراق كتبه .

لقد كان هؤلاء هم الذين قدم لهم روسو كتابه المسمى « أساس عدم المساواة بين الناس » الذى يصور فيه هـذا المثل الأعلى أوضح تصوير . وكانت تربيته فى سنى حياته الأولى تخضع للإنغماس فى الشهوات . وعندما بدأ يقرأ منذ نعومة أظفاره فى حياته الأولى نجد أنه عكف فى تلك الآونة على قراءة الروايات الغرامية عكوفا لا حد له ـ وقد خلفت هـذه التجربة فى أعماق شعوره إحساساً عاطفياً شديدا إن لم يكن إحساساً شهوانياً . ولم تفلح

سنوات قلائل من التعليم العادى فى هذه الأيام فى تغيير شىء ما مما خلفه ذلك الأثر المبكر .

وفى سن الثانية عشرة يمتهن روسو مهنته التى يقول عنها : إنه تعلم منها الغش وسوء الخلق والخيانة أكثر من اتقان المهنة نفسها . وبعد أربع سنوات كان لا يزال خاضعاً لانفعالاته وعواطفه — الأمر الذى أدى به إلى أن يصبح جوالا - وقيمة هذه الفترة من حياته التى استمرت بضع سنوات أنها حببت إليه الطبيعة وعرفته بأسرارها . وقد غير روسو مذهبه ودخل فى خضم حياة جديدة استمرت بضع سنوات ، وذلك لتأثره بكرم أحد القساوسة وهو قسيس سافوى المشهور Vicar Savoyard . الذى قدم له وجبة فخمة من الطعام وزجاجة من النبيذ . ولا يجد ربنا كثيراً أن نتتبع حياة روسو بالتفصيل إلا بالقدر الذى نتمكن به من فهم آرائه وأفكاره التربوية .

وقد كانت أخلاق روسو متأثرة إلى حد بعيد بمشاعره وانفعالاته أكثر من تأثرها بعقله ؛ إذ كان يعمل على إشباع غرائزه الطبيعية أكثر مما يعمل على التفكير - ويعتقد أن الأفكار الخلقية والدينية لا يمكن أن تتكون فى الطفولة الأولى - ويؤكد بأن الإنسان يمكنه أن يستفيد الكثير من ارتباطه بالطبيعة أكثر من إتصاله بالكتب أو بالأذكياء من الزملاء ، وأن النمو الحقيقى لا يتأتى إلا بإزالة جميع العقبات وبالسماح للنزعات الطبيعية أن تسير فى مجراها الطبيعى . على أن هذه الفكرة التربوية كانت من نتائج حياته الخاصة . وكانت هوايته الوحيدة التى كان يتعشقها فى تلك الفترة هى الموسيقى ، وكان رسو بصفته مؤلفاً وفناناً إن لم يكن بصفته مدرساً — ممتازا بعبقرية نادرة ، ونشر فى مادة تخصصه الكثير من المقالات بدائرة المعارف الموجودة فى عصره .

وفى سن الأربعين بدأت حياته التى كانت تخلو من كل غرض أو معنى تتملكها فكرة هائلة . فكرة تدل على رقة عاطفته وعلى ميوله الإنفعالية

والفكرية ـ فكرة قامت فى نفسه فكانت كافية لأن تزلزل بناء أمته الاجتماعى ، على حين أنها أثرت تأثيرا بعيد الغور فى الأمم الأخرى . فكرة عند ما أدخلت فى ميدان التربية كانت كافية لخلق عهد جديد فيه . وهذه الفكرة فى حد ذاتها بسيطة ، ولقد عم انتشارها الآن . فسعادة الإنسان ورفاهيته هى حقوق طبيعية لكل فرد ، وليست امتيازا لطبقة دون طبقة . وتعمل الهيئات الاجتماعية الشرعية ، وتعمل التربية أيضاً على تحقيق هذا الحق الشرعى ليس غير . وهنا صنع روسو الفتيل الذى أشعل القنبلة حين قال : « إن العلم والفن والحكومة كما كانت قائمة وقفت حائلا دون تحقيق ذلك ، ومن ثم كانت أهدافا للتحطيم » .

مذهب الدولة الطبيعية

وفى سنة ١٧٤٩ دخل روسو بمحض الصدفة فى مسابقة أدبية نظمتها أكاديمية « ديجون » ، وهى إحدى المؤسسات التى عملت كثيرا على رفع شأن فرنسا فى الفن والعلم والأدب خلال القرن الثامن عشر ، وحينئذ استحوذت على روسو فكرة من عالم الإلهام . فكانت فى الواقع إحدى الأفكار التلقائية التى هبطت على ذلك الكاتب الألمعى دون سابق تفكير ، وكان لها أعظم الأثر فى إبراز الانفعالات ، كما أنها كانت أقرب ما تكون إلى العمليات التفكيرية المضبوطة التى أمكنه الوصول إليها .

وكان موضوع المسابقة هو هذا السؤال : —

هل عمل تقدم العلوم على تطهير الأخلاق أو على فسادها ؟

وكان جواب روسو على هذا السؤال بالنفى لتأثره بفكرة « الدولة الطبيعية » تلك الفكرة التى نوقشت كثيرا فى تلك الأيام . والتى عرضت فيها آراء شبيهة بآراء روسو . ولكن روسو بخلاف غيره ـ قد ساق دفاعا حماسياً حارا عن

هذا الموضوع فى أسلوب أدبى جميل مقنع ، إليه يرجع الفضل فى الاستحواذ على موافقة الجماهير - ولم يفعل روسو أكثر من أن يتذكر تلك الحياة المثالية البسيطة التى كان يحياها فى جنيف ويقارنها بحياته الإنفعالية الثائرة التى لا هدف لها . وإذا تصورنا حالة الرجل البدائى أمكننا أن نتصور روسو وهو يعيش فى أسوأ أوقات حياته حيث الكذب والخيانة والغش والتلصص ، والوضاعة ، والقسوة ، والجبن ، والأنانية . - على أن لهذه الحياة جوانبها الإيجابية أيضاً : فقد كانت تلقائية بكل معنى الكلمة ، كما كانت بسيطة سارة راضية آمنة مطمئنة تحمل بين طياتها معانى الحياة الحقيقية ، ولها أعظم الأثر من الناحية التربوية . وإذا ماقارنا بينها وبين الحياة التى رأى روسو أنها مخالفة لها ، تلك الحياة المليئة بالشكليات ، والرياء ، والخداع ، والتصنع ، وفقدان الشعور والقسوة ، والخشونة ، والأنانية ، وهى الحياة التى خيل إليه أنها الحياة المنتشرة فى المجتمع الباريسى . أقول : إذا ماقارنا بين هذه الحيـاة وتلك ، وجدنا أن الحياة الصحيحة هى التى تجرى وفقاً لقوانين الطبيعة المنطوية على كثير مما يستحق الإطراد والثناء ، ويرجع عدم جاذبيتها إلى أنه يعوزها تلك العناصر البراقة الزائفة الخادعة التى تميزت بها الحياة الاجتماعية فى ذلك الوقت . ولـكن هذا النقص يساويه بل يرجحه صفاؤها وخلوها من الزيف . أما قوتها فترجع إلى اعترافها بقيمة الفرد ، وتقدير مواهبه الخاصة ، وفيما تخلقه من روابط الألفة والتعاطف . تلك الروابط التى تعترف بأهمية وجودها لحل جميع المشكلات ، وفى حنينها للحرية وللإستقلال ، وللتخلص من نير الظلم وأغلال التقاليد .

ولقد أمضى روسو عدة سنوات محتكا بالمجتمع الثقافى ، وبالثراء ، وبالحياة ، ولو لم يكن يعطف عليها . أمضى تلك السنوات محتكا بكبار العقليات التى تمركزت حول « فولتير » تلك الشخصية الجبارة التى كان لها أعظم الأثر فى توجيه الحركة الفكرية الحديثة ، وفى التأثير فى النواحى السياسية والاجتماعية

فى أوروبا . ولم يعطف روسو مطلقاً على أى مجتمع من هذه المجتمعات : وذلك من أجل مبدأ واحد عاش طيلة حياته يدافع عنه وهو مبدأ الحياة الديمقراطية ، وشعوره نحو الإنسان العادى ، واعتقاده فى قيمة الفرد . وكان ذلك المجتمع العديم الوفاء رغم ما اتصف به من ذكاء ونبوغ وثراء وثقافة ـ هو الذى تمثل أمام عينى روسو عند ما أنتج مؤلفاته المشهورة ، ومقالاته الذائعة الصيت وغيرها من الكتب التى أخرجها طيلة ثلاثة عشر عاما وانتهت بكتابة «إميل» . تلك الكتب التى كانت سبباً فى إذاعة شهرة روسو وفى الثورة التى لحقت ذلك المجتمع .

على أن بحثه[1] الأول ـ إذا تسنى لنا أن نسميه بحثاً ـ إذا انتزعنا منه جميع المحسنات الخطابية وجميع العبارات الإيضاحية ـ لا يمكن أن يعطينا صورة واضحة عن قوة المقالة المبتكرة الأساسية ، وما لحقها من دفاع جار عن هذا الموضوع ـ فهنا نجد هدفا للنهضة الحديثة فى جميع مظاهرها بما فى ذلك حركة الاستثارة الأدبية التعقلية التى كانت قد بلغت أوجها فى ذلك الوقت . فإلى هذا ترجع أهمية هذه الآراء وغيرها من الآراء التى سنتكلم عنها فيما بعد : —

أما المقال الثانى الذى كتبه روسو عن «أسباب عدم المساواة بين الناس» فقد خصص جزء عظيم منه لوصف خيالى لحياة مجتمع بدائى ـ فهنا يجد الإنسان مظاهر عدم المساواة التى أوجدتها الطبيعة جسمية كانت أو عقلية ، وهى فى ظروف الحياة البدائية الطبيعية لا تكاد تظهر ؛ فهى لذلك لا تسبب أى إجحاف أو تقليل لعنصر السعادة ورفاهية الإنسان . وهنا نجد أن الإنسان لا تسيره

---

(١) لعل المؤلف يريد بذلك أول مقالة كتبها روسو سنة ١٧٥٠ بعنوان « تقدم الفنون والعلوم » استجابة لدعوة مجمع ديجون العلمى الآنف الذكر . المراجع .

عناصر الرذيلة ؛ لأنه لا يعرف الطيب من الردىء ، ويملأ قلبه بفضيلة بدائية هى الشفقة - تلك الفضيلة التى تحل محل القانون والتقاليد ، والعادات .

إن التفكير هو الذى يسبب عزلة الإنسان ، وإن الفلسفة هى التى تسبب أن يقول الإنسان لأخيه « فلتمت إذا احتاج الأمر فهذا لا يهمنى مادمت أنا صحيحاً معافى » فالاختلافات فى القدرات الطبيعية - وفى البيئة - وفى الملكيات الشخصية ، وما صحبها من فوارق اجتماعية قد نشأت وتقوت فى المجتمعات السياسية . كما نشأت القوى السياسية وانتظمت من أجل حماية الثروات المتجمعة . وإن عدم المساواة الذى تجلى فى التفرقة بين الغنى والفقير قد تنوع فاتخذ أشكالا متعددة - وما قامت تلك القوات السياسية المختلفة إلا للمحافظة على عدم المساواة التى تتجلى بوضوح فى المجتمعات الحديثة .

على أن الفكرة الأساسية فى هذا الموضوع تؤدى بنا إلى رسالة روسو السياسية الخطيرة ألا وهى « العقد الاجتماعى Social Contract وفيها وضع روسو أهم المبادىء التى نادت بها الثورة الفرنسية والتى كان من نتائجها أن طالبت أمريكا بالاستقلال - فالحكومة ليست سوى نتيجة لتعاقد بين أفراد الشعب عن طريقها يعطى البعض سلطة الحكم ويقوم بقية الشعب بتقديم خدمات معينة نتيجة لهذا الحكم . فالحكومة إذن التى تكونت بالاتفاق لابد أن تحل إذا ما اختلفت الأحزاب . ومن هنا يتجلى أن فكرة « الحكومة الطبيعية » تعدلت فى كتاب العقد الاجتماعى فلم تصبح الحياة الهمجية هى الحياة المثالية ولكن الحياة المثالية الحقيقية هى الحياة فى مجتمع منظم تحت زعامة حكم الشعب . إن مثل هذا المجتمع الذى سوف تسود فيه أذواق الشعب المبسطة ، وحاجاته ، والذى سوف يخلو من وجود طبقة أرستقراطية تمتاز بثروتها غير الشرعية وبوقت فراغها الطويل وبتماديها وأنانيتها - يمكنه أن يتخصص لخلق حياة مثالية خليقة بالرجل الطبيعى ، حيث الحرية مكفولة ،

وحيث الآداب والعلوم فى مثل هذا المجتمع مسايرة له .

ولا يهمنا هنا أن ندخل فى تفاصيل هذه الرسائل بما فيها من أفكار وآراء خاطئة ، وكل ما يهمنا هو عرض ما فيها من آراء أساسية ، ومعرفة مدى تأثير هذه الآراء فى تطور الفكر التربوى .

إميل والتربية وفقاً للطبيعة :

فى هذه القصة الطويلة التى نصفها روائى ونصفها عرض إرشادى ، يقص علينا روسو التربية الحتمة للشباب ، وذلك عن طريق إعداد الطفل بعد نزعه من والديه ومن المدرسة وعزله عن المجتمع وبعد وضعه بين يدى مرب مثالى يربيه محتكا بجمال الطبيعة وعجائبها .

المعانى الثلاثة للطبيعة كما وردت فى كتاب إميل :

ومع أن التربية وفقا للطبيعة ، قد أعطيت معنى واسعاً فاق مبدأ « الدولة الطبيعية » كما سبق أن عرفناه فإنه يعرض هنا عرضاً كاملا إلى أقصى حد ، ويطبق تطبيقا يبلغ غاية الدقة : فى مستهل كتاب « إميل » يضع روسو المبدأ الأساسى حين يقول « كل شىء حسن مادام فى يد الطبيعة ، وكل شىء يلحقه الدمار إذا ما مسته يد الإنسان » ونحن نستمد تربيتنا من هذه المصادر الثلاثة : الطبيعية ، والإنسان ، والأشياء ، وإذا لم تتلائم التربية الصادرة عن تلك المصادر الثلاثة ساءت تربية الفرد ، وأما إذا توافقت فى تربية فرد من الأفراد واتجهت نحو الهدف نفسه ، فعندئذ يمكن أن يقال : إن هذا الفرد يتجه اتجاها صحيحا ويعيش فى ثبات وطمأنينة - ويقال عنه دون غيره : إنه تربى . والانسان يسيطر على اثنتين من هذه القوى بينما يعجز عن السيطرة على القوة الثالثة وهى قوة الطبيعة . ويقصد بها النمو الباطنى للمكاتنا . والانسجام فى التربية لا يتأتى إلا إذا أخضعنا تربية الإنسان والأشياء للطبيعة .

وكما أن الطبيعة عادة ، فالتربية لا تخرج عن أن تكون عادة . على أن مدلول كلمة عادة مستخدم هنا فى معنيين : فالميول الفطرية التى لا يغيرها التثقيف أو التزييف أو الإيحاء هى قوام الطبيعة ، والعادة فى هذا المعنى يجب أن تتبع على أنها فى أهميتها المعروفة تطبق على كل ما يمكن الحصول عليه عن طريق التقليد المباشر لغيرنا من الناس بطريق الإيحاء أو بطريق الطاعة للأوامر . وفى هذا المعنى الأخير يقول روسو : « إن خير عادة ألا يكون للطفل عادة » فالتربية وفقاً لقوانين الطبيعة - كما تجلت فى رسالة روسو - معناها أن الأحكام الغريزية والانفعالات الفطرية ، والغرائز الطبيعية ، والآثار الأولى هى أصدق أساس للعمل من التفكير والحذر ، والخبرة الناشئة عن الارتباط بالآخرين . وهذا هو معنى قول روسو « وقبل هذا التغيير الذى يلحق الفطرة من جراء تعود التفكر والحكم المأخوذ عن الغير فإن هذه الميول الفطرية هى التى يمكن أن أطلق عليها طبيعتنا » .

على أن المدلول الأساسى « للحالة الطبيعية » فى كتابه « اميل » إنما هو المدلول الاجتماعى ، وهذا على أى حال لا يدل - كما يفهم من « الأحاديث - على أن حالة الإنسان البدائى أرفع من جميع المظاهر الثقافية العليا ، ولكن روسو كما أوضح فى العقد الاجتماعى يبين لنا كيف أن الدولة الطبيعية فى أحسن مظاهرها يمكن أن تؤسس على مبدأ سياسى حقيقى ، ومن ثم ينشأ نوع نبيل من الحياة الاجتماعية أحسن مما كان سائداً فى القرن الثامن عشر . ولذلك نجد أنه فى كتابه « اميل » يعرض لوناً من التربية غير مؤسس على نمط المجتمع ، ولا على التقاليد المدرسية التافهة ، ولا على تجاهل الطفولة - ولكن على معرفة حقيقية للإنسان . وكما بين فى العقد الاجتماعى أن الحقوق الوحيدة للإنسان ، أى حقوقه الطبيعية ، هى تلك الحقوق المستمدة من طبيعية . فكذلك نجد أنه فى كتابه « اميل » يؤكد أن التربية تسيرها هذه القوانين نفسها : فالرجل الطبيعى ليس بالإنسان الهمجى ، ولكنه إنسان

تسيره وتحكمه قوانين طبيعية . وهذه القوانين كقوانين أى جزء من الطبيعة يمكن أن يكشف عنها البحث والاستقصاء . ومعظم أوجه النقد التى وجهت إلى روسو (وقد يكون بعضها مقبولا) مؤسسة على هذه الحقيقة وهى أن روسو ـ مثله كمثل كثير من الكتاب ـ كان يجهل الحقائق الهامة لقوانين الطبيعة البشرية ، ولكن على الرغم من جهله فى هذا المضمار ، فقد كان يستسلم للتعاليم المطلقة التى لا يقبلها العقل .

ذلك هو المعنى الأول للتربية وفق الطبيعة ، كما كان يجول بخلد روسو ، ويتبع ذلك المعارضة للمجتمع « فعلينا أن نختار إما خلق الرجل ، وإما خلق المواطن المتمدين ؛ لأننا لا يمكننا أن نخلق الإثنين معا » ولكن يجب أن نفهم أنه عند تفكيره فى المدنى وفى المجتمع كان يضع نصب عينيه مدنية القرن الثامن عشر . وفى كتاب « العقد الاجتماعى » يرينا كيف أن الدولة الطبيعية الراقية يمكن أن تنشأ وتتطور وفقاً لمبدأ اجتماعى مخالف ، هو مبدأ حرية الفرد بدلا من مبدأ السلطة الغاشمة . غير أن كثيراً فى هـــذا المبدأ لا يعدو يكون بيانا لأهمية عامة ـ وليس إلا مظهراً جديدا للمشكلة القديمة . مشكلة حقوق الفرد ورفاهية الجماعة ـ وقد كان الحل الفردى لهـذه المشكلة الذى جاء على يد روسو شبيها بالحل نفسه الذى تقدمت به جماعة السفسطائيين ، وجماعة قادة حركة النهضة الأوائل ـ وبينما يوحى روسو أحيانا بمبدأ سيادة حب الذات وحب الخير بين الدوافع البشرية ، نجد أن هذه المشكلة لا تجد حلا يوفق بين هذين المبدأين المتضاربين مثل الحل الذى أوجده فلاسفة اليونان القدامى ، أو حل جماعة أنصار حركة الإنسانية فى فترة حركة الإصلاح الدينى . وكما كانت الحال إبان الحركة التعقلية فى مستهل القرن الثامن عشر ، نجد أن نقد روسو كان هدمياً وسلبياً يقل فيه عنصر الإنشاء والتركيب . أما التفسير الإيجابى لهذه المشكلة فيمكن أن نجده فى كتابات « كانت ، وهيجل » الفلسفية ، أو فى كتابات هربارت وفروبل التربوية .

يقول روسو : والرجل الطبيعي وحدة كاملة فى حد ذاته . وهذه الوحدة العددية وحدة قائمة بذاتها . وهذا الرجل هو الرجل المطلق الحر الذى يعتمد على نفسه أو على زملائه ، أما الرجل المتمدين فما هو إلا جزء من وحدة فهو يعتمد على غيره ، وتتوقف قيمته على علاقته بالكل . أى على علاقته بالنظام الاجتماعي» . ومن ذلك يتبين أن روسو كان يعتنق عكس المبادىء المنتشرة فى الوقت الحاضر - تلك المبادىء التى تنظر إلى الرجل الطبيعي وكذلك إلى الرجل الاجتماعى على أنه جزء لا يكمل إلا إذا اندمج فى الوحدة الاجتماعية الكبرى - ولكن هذا الرجل عدو الإنسانية . الذى كان فى يوم من الأيام أعظم محبي الطبيعة ، والذى كان ذا ثقة عظيمة بالطبيعة البشرية - كان يعتقد « بأن أنفاس الإنسان قاتلة لأخيه الإنسان » ، وهذا ضرب من ضروب المتناقضات الكثيرة التى لا تقل فى حياته عنها فى كتاباته . فالتربية من أجل المجتمع ، ومن أجل المحافظة على التقاليد - تلك المظاهر الزائفة التى كانت سائدة فى أيام روسو كانت فى نظره مجرد استعباد : فعن طريقها تهمل طبيعة الطفل وتنسى العوامل التى تساعد على سعادته - يقول روسو : «الحكمة البشرية جميعها لاتحتوى إلا على تحكمات استعبادية ، فعاداتنا لا تعدوا أن تكون إذلالا واستعبادا ، وكبتا ، وألما ، فالرجل المتمدين يولد ويعيش ويموت فى حالة عبودية : يلف عليه القماط يوم يولد ، ويوثق بالكفن ويغلق عليه التابوت يوم يموت ، وما دام حيا محافظاً على مظهره الإنسانى فإنه يكون مقيدا بأغلال الأنظمة المختلفة» .

وللتربية وفقاً للمبادىء الطبيعية مدلول ثالث فى كتاب «اميل» ، ويتجلى هذا المعنى عندما يقدم لنا المؤلف وسائله الخاصة التى تؤدى إلى الاتصال بمظاهر الطبيعة ويتخذها هدفاً له - فالتربية السيئة التى تأتى عن طريق الإنسان يجب أن يقابلها أو يعدلها ضرب آخر من التربية مصدره الطبيعة الآمنة التى لا يعتريها خوف بحيواناتها ، ونباتاتها وقواها الطبيعية المختلفة . نعم لقد

كان روسو «محباً للطبيعة» وعن طريق تعاليمه بدأ حركة تقدر الطبيعة وتقيم لها وزنا ، ظهرت فى كثير مما كتب فى ذلك الوقت فى كتب الأدب فى إنجلترا وفى القارة الأوربية . غير أن آراء روسو كانت مبنية على فكرة عدائية لحياة الإنسان فى المجتمع ، وهى فكرة نابية طالما أنها كانت تؤدى إلى عزلة الإنسان عن المجتمع وإلى تفضيل حياة العزلة - وكان يعتقد « أن المدن ليست سوى مقابر للجنس الإنسانى » من الناحيتين : الخلقية والطبيعية .

وإذا ماطبق هذا الرأى ذو الثلاث الشعب الخاص بمبدأ الحالة الطبيعية نجد أنه يتمخض عن مجموعة نتائج عرضية أدت إلى ثورة .

التربية السلبية :

لقد كانت الآراء السائدة عن الطبيعة البشرية عامة ، وعن طبيعة الطفل خاصة ، يضاف إليها التعاليم الدينية والتربوية حينئذ - كانت هـــذه جميعها منافية لآراء روسو وتعاليمه : فالطبيعة البشرية كان ينظر إليها على أنها سيئة وأن الهدف من الاعداد الدينى ومن التربية بوجه عام هو اقتلاع هذه الطبيعة الأصلية الأولى وأن يحل محلها طبيعة أخرى يشكلها الإنسان أحسن تشكيل . ولقد عارض روسو هذا الرأى ونادى بهذا المبدأ وهو :

« بأن أول تربية تقدم للطفل يجب أن تكون سلبية وهذه التربية السلبية لا تتكون من تلقين مبادىء الفضيلة والحق ، ولـكن قوامها المحافظة على القلب من الرذيلة ، وعلى العقل من الذلل » .

ولذلك يعتقد روسو أن وسيلة التربية هى النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل ولقواه ولميوله البشرية بشرط ألا تجرح إرادته .

« فالخبرة أو فقد السلطة الخارجية ، يجب أن تحل بمفردها محل القانون فى معالجتنا لأطفالنا : فلا تدع الطفل يحصل على شىء لأنه يريده ، بل لأنه يحتاج

إليه . لاتدعه يعرف معنى للطاعة عندما يعمل ، ولامعنى للسلطة عندما يعمل الغير له . دعه يقدر حريته ويعترف بها فى أعماله وأعمالك - أو ليس غريباً جدا أن الأشخاص الذين يستخدمون فى تربية الأطفال لا يعرفون وسيلة أخرى للسيطرة عليهم أو لقيادتهم سوى المنافسة ، والحسد ، والغرور ، والشراهة ، والخوف، وهذه الانفعالات ذاتها خطيرة ، ومن شأنها أنها تؤدى إلى ضلال الروح حتى قبل أن يتكون الجسد ؟ ففى كل درس تحاول أن تدخله فى عقول الأطفال تبذر معه رذيلة فى كل قلب - وبعض المدرسين الجهلة يظنون أنهم يقومون بعمل عظيم وذلك عندما يدعون أنهم يعرفون طبيعة الفضيلة ، ولذلك نجد أنهم يتحولون إلى طريق الرذيلة ، ثم يدعون أن ذلك مرجعه لطبيعة الطفل الشريرة - نعم إنها كذلك ، لأنك أنت الذى أفسدتها . وإن جميع الطرق قد اتبعت إلا طريقة واحدة ، هى الطريقة التى ستنجح ، وهى طريقة الحرية المنظمة » .

ولم يقصد روسو بالتربية السلبية التى عبر عنها بعبارات تهكمية ألا تكون هناك تربية مطلقاً ، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهودا من النظم التربوية فى ذلك الوقت . وفى إحدى رسائله التى كتبها دفاعا عن « أميل » ضد الهجمات التى وجهت إليه ، كتب يقول « إنى أطلق اصطلاح «التربية الإيجابية » على ذلك النوع من التربية الذى يساعد على تكوين العقل قبل الأوان ، كما يساعد على تلقين الطفل واجبات الرجال . وإنى أسمى ذلك النوع الذى يكون الأعضاء التى هى وسائل المعرفة قبل إعطاء المعلومات مباشرة ، والذى يعمل على تجهيز الطريق للتعقل بتمرين الحواس تمرينا منظما أسميه بالتعليم السلبى . فالتعليم السلبى لانعنى به فترة سكون وكسل ، بل هو أبعد من ذلك . وهو لايسبب الفضيلة ، ولكن يحمى الفرد من الرذيلة . وهو يوجه الطفل إلى السير فى الطريق الذى يؤدى به إلى الصدق إلى أن يصل إلى

السن التي يفهم فيها الصدق ويعرف محاسنه ، وإلى أن يكتسب القدرة على معرفته ومحبته ».

تفسير التربية السلبية :

إذا طبق هـذا القانون على التربية البدنية تطلب مطلق الحرية للطفل ، وتطلب أيضاً أبسط أنواع الأغذية والأطعمة ، واستنكار جميع أنواع العلاج الطبي ، وتحتيم حيـاة فى الريف وفى الهواء الطلق . وإذا ما طبق على التربية العقلية للطفل نجد أنه ينـادى بألا نهتم بالإعداد العقلى للطفل حتى بعد سن الثانية عشرة ـ «ففترة الطفولة هى فترة الركود العقلى والثبات الفكرى». ولذلك وجب ألا ندفع الطفل إلى التفكير ، ولا إلى القراءة ، ولا إلى بذل أى مجهود عقلى فى ذلك الوقت ـ وإذا ماطبق قانون التربية السلبية على الناحية الأخلاقية وجدنا أن هذا القانون قد أدى إلى قيام نظرية دافع عنها بعض رجال التربية أمثال : هربارت سنبسر : وهـــذه النظرية هى قانون التدريب الخلقى عن طريق الجزاء الطبيعى « دع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل أى إنسان ليقوم بعملية الدفاع أو بعملية العقاب » ومعنى هذا وفقاً لرأى روسو أن المربى يمكنه أن يقوم أخلاق الطفل طالمـا يتمكن من أن يبين له أن العقوبة كانت عقوبة طبيعية ، وأنه لا دخل للعامل الإنسانى فيها مطلقاً ـ فإذا أبطأ الطفل فى ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فاتركه فى المنزل ـ وإذا كسر الطفل نافذة فاتركه يتلوى ببرودة الجو . وإذا لم يطاوعك وأصابه البلل فاتركه يصاب بالبرد فيضطر إلى البقاء داخل جدران المنزل . وإذا أفرط فى الأكل فاتركه حتى يمرض . وإذا كان متراخياً ولم يؤد واجباته المفروضـة عليه فاتركه جائعاً . وبعبارة أبسط «دعه يصطلى النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة أو لأى قوانين أخرى . وأما فيما يختص بمعارضة الأفراد فيجب ألا تعارض إرادة الإنسـان أو أى سلطة بشرية .

ومع أننا نجد أن لهذا القانون بعض المميزات الظاهرة ، وأنه يضم بين ثناياه الكثير من الحقائق - فإنه يوجه إليه النقد الشديد فى إمكان تطبيقه بحيث يبدو قانونا غير مرضى إذا ما اتخذها ديا أو دليلا . ومع أنه ليس لدينا الفرصة لمناقشته ، فإنه يجدر بنا أن نذكر بعض ماعليه من المآخذ : -

١ - أن قيمة مثل هذا القانون تتوقف على قدرة التلميذ فى ربط الأسباب بالنتائج - ولكن روسو قد سبق أن علمنا أنه فى الفترة التى يمكن أن يطبق فيها مثل هذا القانون لا يستطيع الطفل أن يعقل - من أجل ذلك يمكننا أن نقول إن مثل هذا الطفل سوف لا يستفيد بأى شىء من الناحية الخلقية إذا ما طبق هذا القانون .

٢ - أنه بقطع النظر عن تأثير هذه النتائج فى شخص ماهناك مشكلة أخرى : فنحن لا نضمن أن تكون النتائج التى ستقع على عاتق فرد من الأفراد ، هى النتائج الوحيدة التى ستصحب مثل هذا العمل . إذا عينا أن نقدر أيضاً النتائج التى ستقع على مشاعر الغير ورفاهيته - وأكثر من ذلك فهل إذا طرحنا السلطة جانباً تكون خبرة الآخرين عديمة القيمة ؟ لقد تصور روسو أن خبرة الآخرين التى تبلورت فى الأدب أو التاريخ أو العادات عديمة القيمة ، ونحن لا نطلب جوابا من أولئك الذين ينكرون الحقوق الشرعية للسلطة الخارجية ، وذلك لأن فردية روسو كفيلة بالإجابة . على أن روسو نفسه كان متردداً جداً إزاء هذا الموضوع .

٣ - وأكثر من ذلك أن مثل هذا الإعداد لابد أن يؤدى إلى الحكم على جميع الأعمال من نتائجها لامن دوافعها ، وهذا لابد أن يؤدى إلى الحذر أكثر مما يؤدى إلى بناء الأخلاق . وإذا سلمنا جدلا بأن هذا غير صحيح أصبح من الصعب علينا أن نرى كيف أن مثل هذه التربية تساعد على بناء الأخلاق بناء إيجابياً - فالفضائل الإيجابية لايمكن أن تكون نتيجة لتجنب النتائج غير السارة لذاتيتنا ، وخصوصاً إذا عملنا حسابا لأخلاق الطفل .

٤ — على أن هناك اعتراضاً عملياً جديراً بالبحث وهو أن اتباع هذه الطريقة التربوية لابد أن يؤدى إلى انواع من الإيذاء لا يمكن تلافيها قبل أن يربى الطفل .

ومع أننا نجد أن هذه المبادىء العامة للتربية السلبية تتغلغل فى صميمها ، فإن روسو يعتقد أن لكل مظهر من مظاهر التربية : جسمية أو عقلية أو خلقية وقتاً مناسباً ، فقد رفض روسو ذلك الاتجاه القديم للتربية إزاء الطفل وهو أن يعامل الطفل بشكل خاص وأن يربى عقله كما يربى عقل البالغ - إلا أنه بالغ أيضاحين قال بأن نمو الطفل يكون فى فترات محدودة وواضحة غير مرتبطة بعضها ببعض وإن لكل مرحلة من هذه المراحل لوناً خاصاً من ألوان التربية .

التربية من الميلاد إلى الخامسة :

ان الجزء الأول من اميل الذى خصص لتربية الطفل من الميلاد إلى سن الخامسة لم يزد شيئاً كثيراً على المبادىء العامة التى سبق أن لخصناها : فالأب هو المعلم الطبيعى للطفل فى هذه المرحلة . كما أن الأم هى المربية أو الحاضنة الطبيعية له . ويقوم هذان الاثنان بالإعداد البدائى للطفل وهو لا يخرج عن الإعداد الجسمى - وطريقة التربية فى هذه المرحلة هى أن تخالف الطرق المتبعة من لف الطفل بالقماط ، ومن التحكم فى حريته ، والمعيشة داخل جدران المنزل ، ومن مقاومة ميوله ورغباته . ومن معاقبة الطفل على أعماله قبل أن تتكون لديه فكرة حقيقية عن الخطأ أو عن أسباب العقاب - ويتضمن هذا الباب إطراء شديداً للحياة فى القرية ، وللحرية ، وللألعاب وللتمرينات ، فكلما كان الجسم ضعيفاً ازدادت أوامر الطفل ، وكلما كان قويا أطاع . فجميع الرغبات الشهوانية تجد لها مسكناً فى الأجسام الضعيفة ،

«وكل ضعف يخلق ضعفاً - فالطفل لايكون سيء الخلق إلا لأنه ضعيف ، فإذا قويته تحسن فالذى يمكنه أن يفعل كل شيء لايعمل شيئاً رديئاً » - تلك هي المبادىء المؤسسة عليها التربية فى المرحلة الأولى - فالطفل لانعنى به عناية عقلية أوخلقية - ويجب أن نبذل جهودنا لتحديد مفرداته اللغوية « فإنه من الضرر عليه أن يكون لديه كلمات أكثر من أفكاره ، وأن يعرف كيف ينطق بكلمات أكثر من قدرته على التفكير .

التربية من سن الخامسة إلى الثانية عشرة :

وهي من أخطر فترات حياة الإنسان ، فيجب أن يوجهنا فيها قانونان سبق شرحهما وهما :

١ — التربية يجب أن تكون سلبية .

٢ — التربية الخلقية يجب أن تكون عن طريق الجزاء الطبيعي .

ففي وصف روسو لتربية الطفل فى هذه المرحلة نجد أنه يظهر عداوته واحتقاره لنوع التربية السائدة فى ذلك الوقت . فبدلا من أن يتبع الطرق التقليدية بمد الطفل بجميع أنواع الأفكار - نجد أنه ينادى بالا نعمل شيئاً من شأنه أن يرغم عقل الطفل على التفكير - فالطفولة من أجل الطفولة هو المبدأ الذى ينادى به روسو « والطبيعة ترغب فى أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يكونوا رجالا » فالطفل لا يحتاج إلى أن يتعلم القراءة ، ولو أنه من المحتمل جداً أن يتعلم بعض الأشياء عرضاً - وقلما يعرف معنى حكمة « مرن جسم الطفل ، وأعضاءه ، وحواسه ، وقواه ، ولكن دع عقله فى سباته بقدر الإمكان » - تلك هي نصيحة روسو - وبينما لا يعرف الطفل شيئاً عن الكتب ولا عن غيرها من نوافذ المعرفة ، فإنه من ناحية أخرى سوف يتعلم الحكم والتنبؤ والتفكير فى كل شيء متصل به ؛ لأن التربية

فى هـــذه المرحلة يجب ألا تعدو تربية الحواس كتلك التربية الناتجة عن الاحتكاك بقوى الطبيعة ومظاهرها ، فهو يتعلم كيف يعيش وكيف يزن وكيف يعد ويقارن ويلخص ويختبر النتائج ويكتشف النظريات والمبادىء .

التربيه من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة

هذه هى الفترة الوحيدة فى الحياة التى تزداد فيها قوة الفرد على ما يحتاج إليه ـ وهذه هى الفترة الوحيدة فى الحياة التى يجب أن نهتم فيها أشد اهتمام بتزويد الطفل بالمعلومات والمعرفة ، وذلك لأن النتيجة العامة للتربية العقلية هى تعدد مطالب الفرد دون أن تنمو قوته نمواً يوازى زيادة تلك المطالب . فاذا يفعل الطفل بهذا النشاط ، وبهذه القوى الزائدة على الحاجة ؟

« يبذل الطفل الجهد فى استغلال هذه القوى فى أعمال قد يستفيد منها عندما تسنح لذلك الفرصة . ويتطلع إلى المستقبل ويدخر ما يزداد على حاجته فى الوقت الحاضر : فالطفل فى قوته سوف يمهد للرجل فى شيخوخته ، ولكنه سوف لا يضع هذا الشىء المدخر فى صناديق إدخار يمكن أن تسرق ـ أو فى صوامع لا يمتلكها هو . ولكى يتمكن من الاحتفاظ بمدخراته لنفسه فخير مكان لادخارها هو ذراعاه ورأسه وذاته . فهذه هى فترة الكد ، والعمل ، وفترة التعليم والدراسة ، وفترة الملاحظة ـ ولم يكن هذا الاختيار من تلقاء نفسه ولكنه من إملاء الطبيعة ذاتها ومن وضعها » .

ولكن بعد كل هذا لا يوجد إلا قليل من الأشياء القيمة التى ينبغى تعلمها . وإن الدافع الوحيد والمرشد الفريد للتعلم هو حب الاستطلاع ، ويقصد به التعطش للعلم تعطشاً ينشأ عن رغبات طبيعية ، وهو الرغبة الفطرية فى السعادة . وليس هو التعطش للمعرفة الناشىء عن الرغبة فى أن يعد الشخص حكيما ـ على أن معيار كل شىء هو مدى فائدته العملية ، فعلينا إذن أن نخرج

من دراستنا المبدئية فروع المعرفة ـ تلك الفروع التى لا يميل إليها الإنسان بطبيعته ، ولنقتصر على تلك الفروع التى تدفعنا غرائزنا إلى تتبعها » .

تلك عبارة من عبارات روسو تضمنت مبدأ من المبادىء يطبق فى وقتنا الحاضر أكثر من تطبيقه فى أيام روسو . وقد نصح بقراءة كتاب « روبنسنكروزو » وهو كتاب يدرس « الحياة وفقاً لقوانين الطبيعة » كما يدرس الاعتماد على الذات وفائدة المعارف ـ فعلينا أن نفرق بين المعرفة وبين الحقائق وأن نقتصر على المفيد منها .

« ولما كانت أخطاؤنا وليدة لأحكامنا ، فإنه يتضح لنا أنه إذا لم تكن بنا حاجة إلى إصدار الأحكام فلا حاجة مطلقاً للمعرفة . يجب ألا نوضع حيث نخدع أنفسنا ـ فسوف نكون سعداء ونحن جهلاء أعظم مما لو كنا على بعض العلم . من منا ينكر أن طلاب العلم يعرفون من الحقائق الأشياء الكثيرة التى لا يلم بها الجاهل . وهل طلاب العلم أقرب إلى الحقيقة على هذا الأساس ؟ الواقع عكس هذا ـ إذ أنهم يبتعدون عن الحقيقة كلما تقدموا فى المعرفة ، وذلك لأن الغرور الذى يتملك الشخص عندما يصدر أحكامه ـ مع أنه قد يؤدى إلى النجاح أكثر من المعرفة ـ ينشأ عنه أن كل حقيقة يتعلمونها تحملهم على إصدار مائة حكم فاسد ـ ومن المحقق أن الجمعيات العلمية الأوربية ليست سوى مدارس شعبية لفساد الحقيقة ، ومن المؤكد أيضاً أن الأخطاء فى أكاديميات العلوم أكثر مما فى قبيلة « هوروتز » .

لقد تعلم « إميل » فيما تعلم حرفة لا بقصد معرفة هذه الحرفة ، ولكن لغرض أسمى من هذا وهو التغلب على العقائد الفاسدة التى تحط من قدر هذه الحرفة . وروسو فى مناقشاته الطويلة عن أهمية مظاهر النشاط اليدوى والصناعى فى التربية يؤكد كثيراً من مزاياه الاجتماعية دون أن يلم بالحقائق السيكلوجية

التي نهتم بها في الوقت الحاضر - وفي نهاية هذه الفترة نجد أن « إميل » قد أصبح غلاماً مجداً هادئاً صبوراً حازما ، مملوءاً بالشجاعة «لقد اكتسب إميل بعض المعرفة ولكن القدر الذي اكتسبه هو في الواقع نتيجة لخبرته . هو لا يعرف أنصاف الحقائق . . . وهل تتصور أن الطفل الذي وصل إلى الخامسة عشرة بهذا القدر من المعرفة يكون قد أضاع هذه السنوات الطويلة ؟»

التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين

الآن وقد تم تكوين جسم إميل وحواسه وعقله ، فقد آن الأوان الذي تشكل فيه قلبه . وحتى هذه اللحظة نجد أن الطفل قد تعلم بنفسه ومن أجل نفسه ، وأن محبة الذات كانت هي المحرك لعواطفه ، وأن أهدافه المثالية كانت حماية ذاته ، وتكوين تلك الذات - وواجبنا الآن أن نعد الشاب للحياة مع الآخرين ، وعلينا أيضاً أن ندربه على العلاقات الاجتماعية فتصبح محبة الآخرين هي الدافع الموجه لسلوكه ، ويكون هدف التربية في هذه المرحلة هو تنمية الوجدان وتقويم الأخلاق .

ولقد بدأ روسو يلفت الأنظار إلى أهمية مرحلة الشباب في التربية : ففي هذه المرحلة تنتهي مرحلة التعليم أو التربية العادية ، ولكن يجب أن تبدأ تربية الإنسان لنفسه - وحتى هذه المرحلة لم يحتك « إميل » إلا بطريق غير مباشر - بالآخرين ، ولم يتمكن من أن يكيف نفسه لميول الآخرين وسلوكهم ولم يكن هناك ما يدعو إلى أن يلائم نفسه لسلوك الآخرين وميولهم ، ولم يعرف دافعاً آخر غير الدوافع الذاتية وحب الاستطلاع ، ومن المحتمل جداً أنه لم يسمع مطلقاً عن إسم «الله» فهذه مرحلة التربية الخلقية والدينية . وكانت علاقته السابقة بالأشخاص نتيجة لمعيشته الجماعية ، ولكنها الآن أصبحت مؤسسة على اتحاد المشاعر وتعبير العواطف - فقد تغيرت طبيعة

تربيته « إن الدراسات المناسبة للإنسان هي تلك الدراسة الخاصة بعلاقاته الاجتماعية » ولما كان إميل لا يعرف حتى الآن إلا وجوده المادى فقد وجب أن يدرس علاقته بالأشياء : ومتى بدأ إميل يشعر بكيانه الخلقى وجب عليه حينئذ أن يبحث عن علاقته بالإنسان ، إذ أن هذا هو الهدف الأسمى فى حياته فى الفترة التى تلى المرحلة السابقة » .

وحب الذات الذى ينطوى تحته الخير والشر يجب توجيهه الآن نحو « حب الخير » دون تردد . وأساس هذا جميعه هو الحياة الوجدانية « فمن الحركات الأولى للقلب تبدأ وخزات الضمير ، ومن بداية الشعور بالحب والكراهية تبدأ تباشير الشعور بالخير أو الشر . وإذا كان مثل هذا الاعداد يمكن الوصول إليه فى الفترة الأولى بالتربية السلبية بالمحافظة على تواضعه الفطرى ، فالآن يستطيع إميل أن يكون نفسه لا بأن تلقى عليه النصائح ، بل بالاقتداء برائده وبدراسته للتاريخ . يقول روسو « إنى لا أمل مطلقا تكرار تلك الحقيقة وهى : أن جميع دروس الأطفال يجب أن تكون بطريق العمل لا بطريق الألفاظ » لا تعلمهم شيئاً من الكتب يمكن أن يتعلموه بطريق الخبرة » ، وعلى الرغم من ذلك كان روسو أبعد ما يكون عن أن يقوم بالدعاية لذلك المبدأ الخطر الذى ينادى : بأنه من الواجب أن يتجنب الإنسان الأخطار عن طريق نتائج التجارب التى مرت به . يقول روسو فى هذا المعنى « ليس هناك مبادىء خلقية لا يمكن للإنسان أن يحصل عليها بطريق خبرة الآخرين أو بطريق خبرته الشخصية ـ وعندما تكون الخبرة وخيمة العاقبة علينا أن نتلقى دروسها من كتب التاريخ بدلا من أن نجربها بأنفسنا مرة ثانية .

وإذا كانت المحاولة دون نتيجة فمن مصلحة الشاب أن يتعرض لها وعلى ذلك فإميل يتعلم ألا يبتعد عن الشرور فحسب ، ولكن يتعود فعل الخير ـ

وسوف يتعلم إميل كيف يلبي نداء الفقراء والمساكين ويعطف عليهم ويساعدهم وسيصبح إميل حازما فى إثبات حقوقه وسريعاً فى الدفاع عن الآخرين وحمايتهم . وبينما نجد أن إميل حازما فى الاحتفاظ بحقوقه ، وسريعاً فى الدفاع عن الآخرين وحمايتهم ـ فإننا نجد فى الوقت نفسه أنه من أكبر دعاة السلم « فروح السلام هى نتيجة تربية إميل » .

وبالطريقة نفسها يتلقى « إميل » التربية الدينية . « ففى سن الخامسة عشرة لم يعرف إميل أن له روحاً ، وقد يظل كذلك حتى سن الثامنة عشرة إذ أن الأوان لم يحين بعد لأن يتعرف عليها ، وهو إذا أسرع فى التعرف عليها وقع فى خطورة عدم معرفتها » . وهذه الفقرة الأخيرة تتضمن لب تعاليم روسو الخاصة بالتربية الدينية ، وإلا أصبحت الأفكار الدينية التى سيتعلمها الطفل بمجرد محاكاة لغوية أو لفظية ـ عديمة القيمة ـ إذا ما قورنت بالخبرة الحقيقية ـ على أن فكرة روسو الخاصة بالدين الطبيعى واعترافات قديس سافويارد » تحتل جزءاً عظيما من كتاباته . ولما كان هذا الجزء من رسالة روسو هو السبب فى الحكم على كتابه بأن يحرقه رجل المشنقة ، وفى الحكم على مؤلفه بالطرد من باريس ـ فإننا لا نستطيع أن نهتم به هنا ؛ لأنه خارج عن نطاق إهتمامنا .

تربية المرأة :

لقد خصص روسو الجزء الخامس من مؤلفه لتربية المرأة ، ومع أنه مقالة مطولة فإنه لايهمنا فى هذا المقام ؛ إذ أنه لايتضمن أهم مبادىء روسو التربوية : فتربية « صوفيا » يجب أن يتحكم فيها مستقبل حياتها على أنها رفيقة إميل فى حياته . ومن أجل ذلك نجد أن روسو يناقض فكرته الرئيسية بأن يتعلم كل فرد لنفسه ، وأن يهتدى فى ذلك بحاجاته وحقوقه الذاتية . وتتجلى الروح التى تتخلل المناقشة كلها بأجلى مظاهرها فى جملة واحدة

يحط بها من قدر التربية الأدبية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت وهى :ـ

« إن المرأة المثقفة وباء لزوجها ، ولأطفالها ولعائلتها ولخدمها ولكل فرد » .

بعض النتائج الدائمة لآثار روسو

التربية على أساس الميول الطبيعية ومعارضتها للتربية على أساس بذل الجهد الصناعى

إن التربية عملية طبيعية لا عملية صناعية ـ عملية نمو من الداخل لا عملية إمداد أو إضافة من الخارج . هى وليدة عمل الغرائز الطبيعية والميول لا نتيجة التلبية لمؤثرات خارجية ـ هى عملية توسيع للقوى الطبيعية لا عملية كسب المعلومات . هى الحياة ذاتها وليست الإعداد لهذه الحياة المقبلة البعيدة فى خصائصها واتجاهاتها عن حياة الطفولة ذاتها ـ تلك هى التعاليم الأساسية التى نادى بها روسو . وإن الأشكال المتعددة التى اتخذتها هذه التعاليم خلال القرن التاسع عشر حتى على يد أولئك الذين كانوا يحطون من شأن تلك التعاليم ويقللون من قيمة ذلك المستوى العظيم ـ إن هى إلا صور جديدة للحقائق التى نادى بها روسو : كانت التربية القديمة تهدف إلى أن تشكل طبيعة الطفل بأن تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية ، وطريقة العمل العادية ، بله الاستجابة العاطفية . أى أنها أرادت أن تحل محل التأثرات الطبيعية الغريزية للطفل تأثرات صناعية نمتها خلال عدم أجيال الاتجاهات الدينية أو العقلية أو الاجتماعية التى نظرت إلى العواطف البشرية على أنها شر ـ ورأت لذلك أنه يتحتم أن يحال بين القلب وبين رغباته الطبيعية ، ونظرت إلى الحواس على أنه لا يمكن الثقة بها ، ولذا فهى ليست جديرة بأن تكون أساسا للمعرفة ــ فالنزعات الإنسانية والغرائز تنبع من طبيعة شريرة فى أصلها ، ولذا فإن

وجهتها هى الشر ، فيجب أن تقتلعها ، أما الرغبات الطبيعية التى كانت ترى التربية والدين إلى كبتها والقضاء عليها ، فكان يجب أن يتحاشاها المربى . وكل نشاط أو عمل يحتاج إلى مجهود عقلى كبير ، أو يبعث على الاشمئزاز العاطفى كان يحكم عليه بأن له قيمة تربوية . وكان هدف التربية أن يصب الطفل فى قوالب من السلوك غير طبيعية حيث يكون الدافع الطبيعى مختفياً وراء السلوك الذى يرضاه ويحتم وجوده الكبار ولو كان هذا السلوك يخفى وراءه دافعاً يغاير التعبير الخارجى .

وقد تضافرت العقائد الدينية والفلسية والاجتماعية والتربوية على اتخاذ هذا الموقف من طبيعة الطفل ـ ولم يقتصر الأمر على وجهات النظر الدينية والفلسفية فى رفض التربية المؤسسة على تدريب الحواس واستقلال الخيال وتوجيه الميول الطبيعية والغرائز ـ كما سبق أن أشرنا إلى ذلك فى فصل سابق ـ بل شاركتهما فى ذلك وجهة النظر السيكولوجية : إذ اعتقد علماء النفس أن العقل يتكون من مجموعة متباينة من الملكات تنمو وتتمرن بما يناسبها من الأعمال وتتوقف قيمتها على صعوبة العمل الذى تؤديه ، ولم ينظر إلى هذه الملكات على أنها منفصلة بعضها عن بعض ، ولذلك اختلفت العوامل المهذبة لها ـ غير أن هذه الملكات لم تتساو فى قيمتها ـ وأرقى هذه القوى فى نظرهم هى ملكة التفكير ، وكانوا يعملون على تنظيمها عن طريق الرياضيات العقلية والمجادلات المنطقية واللغات ـ أما قوة الذاكرة فكانوا يعتبرونها العماد الذى ترتكز عليه جميع الملكات الأخرى ، وقاسوا عليها نجاح العملية التربوية ، ولهذا أخذ تدريب ملكة الذاكرة يتبوأ المكان الأكبر ، وكان أفضل طريق لتدريبها هو حفظ مواد لا تمت إلى طبيعة الطفل بأى صلة .

وقد ساعدت النظم الاجتماعية القائمة على تدعيم هذه الآراء ، فكان الطفل يعتبر « رجلا مصغراً » لا يعترف له بقيمة أو حقوق حتى يتمكن من تقليد

سلوك الرجال البالغين . وفى هذا العصر الذى ساد فيه التكلف والتظاهر فى الملبس والعادات والسلوك والحفلات كان الطفل يصبغ بصبغة الكبار، وكانت نتيجة ذلك أن حياة الطفولة لم يكن لها وجود بين الطبقات الراقية . وتعكس لنا المؤلفات الأدبية التى ظهرت قبل عصر روسو صورة الطفل كما اعتبره الناس عندئذ : فهو ناضج فى كلامه ، ناضج فى تفكيره ، وناضج فى أعماله . فكلامه وتفكيره وأعماله لم تكن تختلف كثيراً عن كلام الرجال وتفكيرهم وأعمالهم . وأما من ناحية التربية فكان يعامل أيضاً معاملة الكبار : يدرس ما يدرسونه من مواد ، فاللغات مثلا كان يدرسها من جميع وجوهها المنطقية والنحوية ويسيطر عليها بإجهاد الذاكرة ، ويستعملها بالأسلوب التقليدى نفسه الذى كان يستعمله أهل العصر فى هذه الحياة التى بنيت على نظم كلها تكلف وتصنع .

ولم تكن جميع تعاليم روسو الثانوية إلا تطبيقاً مادياً لمبدئه العام المعارض معارضة تامة لما سار عليه الناس فى عصره . ومن نصائحه للمربى قوله : « سر دائماً على عكس النظم الموضوعة تجد نفسك على صواب فى معظم الأحيان » ولقد عبر بصور مختلفة عن الفكرة التى يتضمنها قوله « مهما يكن الأمر فتجنب كل شىء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقا ، إذ أننا لا نهتم مطلقاً بكمية المعلومات التى يتعلمها الطفل بقدر ما نهتم بأنه لا يعمل شيئا ضد رغبته » وبهذا نجد أن روسو نقض معنى التربية الذى أتى به عصر النهضة ، وقضى على كل ما أدخل فيها بعد على هذا المعنى من عناصر التنمية : فلقد اعتبرت التربية خلقاً للطفل على يد مرب يلقنه الأدب والدين وما شابه ذلك لتجعل منه شخصا غير الشخص الذى خلقته الطبيعة شخصاً لديه قدر من المعرفة مقياس قيمتها الأفراد الذين يتعامل معهم ، ويسير على منهج عملى تقره القوانين الاجتماعية ، ويعبر عن عواطفه بالأساليب التى تسمح بها الشرائع

الدينية والخلقية القائمة ـ عارض روسو كما قلنا هذه التربية ونادى بضرورة اتصال الطفل بالطبيعة واهتدائه لميوله الفطرية التي تحددها مقدرته ورغباته الموروثة ـ وكان الرجل المتعلم في نظر الناس خلال العصر السابق جميعه هو ذلك الرجل الذي ألم بكثير من أنواع المعرفة والثقافة الاجتماعية ، أما في نظر روسو فهو الرجل الذي نما نمواً طبيعياً جيداً .

وكان الرأي السائد في هذا العصر أن قيمة العملية التربوية تتوقف على المجهود الذي يبذل للتغلب على الصعاب في نقل المعرفة إلى ذهن الطفل ولكن روسو رأى أن قيمة هذه العملية تتوقف على مقدرتنا في استمالة الطفل لتقبل أي مسألة من المسائل ـ رمازال هذا الصراع بين المدرسة القديمة التي تعتمد على بذل الجهد ، وبين المدرسة الحديثة التي يتزعمها روسو المبنية على الاهتمام ـ أقول مازال هذا الصراع قائماً حتى يومنا هذا ، ومشكلة العصر الحاضر هي مشكلة التوفيق بين هذين الإتجاهين .

والأساس الأول الذي وضعه روسو وأكده هو أنه في عملية التربية يجب أن نبدأ من النزعات الغريزية ـ وغلطة المربين الكبرى هي أن يحقروا هذه النزعات أو يميتوها بدلا من أن يهذبوها أو ينظموها ، فإن تأثر الطفل بأساليب التربية غير الطبيعية كثيرا ما ينتج عنه تكون شخصية توصف كثيرا بأنها شريرة بطبيعتها . وقد يكون للأطفال العذر في ذلك . « فأنت تقول إن لغتهم الأولى هي الدموع ، وأنا جد مصدق ذلك . فمنذ اللحظة الأولى بعد ولادتهم نقف ضد رغباتهم . والهدية الأولى التي نقدمها لهم هي الإغلال والقيود . واهتمامك الأول بهم يأتي في صورة التعذيب » .

معنى التربية على أنها عملية مستمرة :

ينتج مما تقدم أن التربية هي « عملية الحياة » ذاتها أو أسلوبها ، وإذا كانت عملية ، فإنها مستمرة طوال حياة الفرد أو على الأقل إلى سن النضج .

ويجب أن يتناسب معناها فى كل مرحلة من مراحلها مع سن الشخص .

ويقول روسو متسائلا : ماذا يجب أن نفكر فى هذه التربية التى تضحى بالحاضر لبناء المستقبل غير المضمون ، وتقيد الطفل بأنواع مختلفة من القيود ، وتشقيه منذ البداية على أمل أن تعدله إذا ما تقدم وكبر سعادة زائفة من الجائز جدا ألا يتمتع بها أبدا . وكيف تسير هذه التربية على قواعد معقولة، وكيف يمكننا أن نشهد دون أن نشعر بألم هؤلاء الأشقياء الصغار الذين يؤدون كالعبيد أعمالا شاقة لا تنتهى ، وفى الوقت نفسه لا يضمنون نتيجة نافعة لكل هذه التضحيات ؟ إن ذهابهم إلى المدرسه معناه انتهاء زمن المسرة، وابتداء زمن الغرق فى الدموع والتهديدات والاستبعاد » .

لم تعد التربية إذن عملية مصطنعة قاسية تحارب النوازع الفطرية وتهدمها وتعتبر الطفل رجلا صغيرا يهيأ لأن يكون رجلا كبيرا على يدى المربى ، ولكنها أصبحت ـ وقد سمحت للقوى الفطرية أن تظهر ـ عملية تؤدى إلى حياة طبيعية مرحة متناسقة وأصبحت تتناسب مع سن الفرد يوما بيوم وتوجه نشاطه بما يتفق وميوله فى سنه الحالية . يقول روسو « إن الطفل يعلم أنه سيصبح يوما ما رجلا ، وأنه يزود بجميع الأفكار التى يستطيع أن يعرفها عن مرحلة الرجولة ولا يستطيع أن يفهمها . إن كتابى لا يعدو أن يكون محاولة لإثبات صحة هذا المبدأ .

تيسير عملية التربية:

ويلى ذلك تيسير عملية التربية ، إذ أننا إذا رفضنا معنى التربية على أنها صناعية تهدف إلى تشكيل الطفل وفقاً لتقاليد المجتمع ـ أصبحت طرق التربية المصطنعة عديمة القيمة . يقول روسو فى هذه المسألة « لنا الحق أن ننتقل من الموضوعات الحسية إلى الموضوعات العقلية ، ولكن يجب ألا

يكون هذا الانتقال سريعاً ، لأنه لا يمكننا الوصول إلى المرحلة الثانية إلا عن طريق الأولى فلنجعل الحواس دائما مساعدة لنا فى العمليات العقلية البدائية ، وليكن كتابنا فى البداية هو ذلك العالم الذى نعيش فيه ، ولتكن معرفتنا مقصورة على الحقائق الثابتة : فالطفل الذى يقرأ فى كتاب لا يفكر ، ولكنه يقرأ فقط فهو لا يستقبل معلومات وإنما يحفظ ألفاظا » .

ويمكننا أن توجه الانتقاد نفسه لأعمال مدارسنا فى الوقت الحاضر . فالجغرافيا يجب أن تدرس فى الغابات والحقول والتلال . وكذلك بالملاحظة ندرس القنوات والمياه واختلاف درجة الحرارة . وندرس الفلك بدراسة الكواكب السماوية نفسها لا بملاحظة صورها . وندرس النبات بفحصنا للنباتات . ونعرف الحقائق الضرورية فى علمى الطبيعة والكيمياء بالمشاهدة والتجربة . ويجب أن تنحصر مادة جميع العلوم فى البيئة المحلية أولا ، ثم تتعداها إلى البيئات الخارجية . ويجب ألا نلجأ إلى استعمال الصور إلا إذا تعذر الحصول على مدلولها ، لأن الصورة أو المصور الجغرافى تستغرق إهتمام الطفل كله فينسى مدلولها ـ ويمكننا أن نقول إن جميع الاكتشافات التربوية الحديثة التى ترمى إلى الإصلاح ماهى إلا محاولات لتحقيق آراء روسو .

الطفل هو العامل الإيجابى فى التربية :

إذا اعتبرنا جون لوك أول من كتب كتابا فى التربية يهتم إهتماما كبيرا بالطفل ـ فإن روسو يعتبر أول من استخرج النظريات التربوية من طبيعة الطفل نفسه ـ وفى الحق يمكننا أن نقول إن معرفة روسو بحياة الطفل وطبيعته كانت ساذجة ، وإن عطفه على الأطفال لم يتعد مجرد شعور لم يتخذ فى يوم من الأيام صبغة عملية . ولكننا لا نستطيع أن تنكر أنه أوجد عملية تربوية لها غرض معين ينبع من حياة الطفل الداخلية وتجاربه الشخصية ـ وقد قسمت هذه التربية إلى مراحل كل مرحلة تتناسب مع سن الطفل ، فطبيعة

الطفل ، إذن هي التي تحدد تطور العملية التربوية . وكذلك خبرة الطفل هي التي تحدد الوسيلة . فجميع آراء المعلمين من رجال التربية أمثال بستالوتزى ، وهربارت ، وفروبل ، وغيرهم من كبار رجال التربية ـ تستمد أصولها من تعاليم روسو .

وكذلك أصبح الإشفاق على الطفل أحد العوامل التي أكدتها التربية الجديدة « أيها الناس كونوا إنسانيين ، وهذا أول واجب عليكم : اعطفوا على الطفولة ، وشجعوا ألعابها ونشاطها السار وغرائزها المحبوبة » تلك هي تعاليم ذلك الرجل الذى نسى الكثير منها فى تطبيقاته العملية . وهى نظريات روسو التي طبقها بستالوتزى وهى تفيض بالعطف على الطفل من النواحى : العقلية والخلقية والشخصية ، وهذا جعل لها وزنا عظيما فى العملية التربوية .

أسس تقدم التربية فى القرن التاسع عشر :

نلاحظ أن تعاليم روسو ـ على مافيها من مبالغات ـ أصبحت الدستور الذى بنى عليه تقدم التربية فى القرن التاسع عشر ـ فروسو كان بمثابة النبى الذى نادى بعدم صلاحية القديم، وتنبأ بالعهد الجديد ، فأصبح الملهم الأول لهؤلاء المصلحين الذين حاولوا تطبيق نظرياته عملياً . فالتأويلات الثلاث الطبيعية التي أدلى بها روسو ـ حددت الطرق التي سارت عليها التربية فى القرن الماضى :

كان التأويل الأول للطبيعة على أنها الغرائز الفطرية والرغبات البشرية التي لا يجنيها الإنسان باحتكاكه بغيره من الناس . وكان روسو يطلب تربية لا تعوق تقدم هذه القوى الطبيعية ، بل تتناسب الدراسات فيها وقدرة الطفل ومواهبه ـ وقد نضجت هذه الآراء فى مؤلفات فروبل وهربارت وبستالوتزى ، وأصبحت أعظم آراء وصلت إليها التربية فى تاريخها الطويل . على أن الفكرة الأساسية لهذه النزعة التربوية المشتقة من روسو ، هى أن التربية عملية طبيعية

تبدأ من الغرائز الفطرية ومن الدوافع إلى العمل ، توجهها المبادىء المشتقة من دراسة عقلية الطفل ونموه ، ومن عقلية البالغ وكيفية عمله . وعلى ذلك يمكن أن نقول : إن النزعة السيكولوجية فى التربية مصدرها روسو .

وبالطريقة نفسها تنادى تعاليم روسو بأن مادة التربية يجب أن يكون قوامها الحقائق ، والظواهر الطبيعية ، فتتضمن البحث عن قوانين الطبيعة ، وأن تكون نتيجة اهتمام وارتباط واتصال دائم بالطبيعة أكثر من الاهتمام بالإنسان - وهذه هى أسس النزعة العلمية فى التربية فى الوقت الحاضر . وليس معنى هذا أن نفوذ روسو الشخصى والأدبى ، هو المؤثر المباشر فى تقدم الحركة العلمية والتربية العلمية فى القرن التاسع عشر - ولكننا نعنى أن تعاليمه وضعت أسساً تربوية تميل إلى هذه النزعة وكان لها أثرها فى تقدمها .

وأخيرا نرى روسو ينادى بأن التربية يجب أن ترمى إلى تنمية فضائل الإنسان البدائى - وأن تهيىء الفرد لأن يعيش فى مجتمع يهتم كل شىء فيه بعمله الخاص ، ويشعر فى الوقت نفســـه بارتباطه بغيره برباط العطف والرحمة ، فيقدم ساعدة للمحتاج ، وبهذا وضع أساس النزعة الاجتماعية فى التربية . فهو فى اهتمامه بالفردية نادى بفكرة التربية الاجتماعية وإن كانت من نوع جديد : فمثلا نراه قد أكد ضرورة تعلم مهنة من المهن ، وجعل لذلك شأنا كبيرا فى نظمه التربوية ، كما أكد أهمية بعض الفضائل الاجتماعية ، ورفض التربية الشكلية التى كانت سائدة فى عصره - تلك التربية التى كانت تعمل على استبقاء الارستقراطية التى كانت لها الغلبة فى عصره . وأكد أيضاً المظاهر الوجدانية والخلقية ورفع من شأنها أكثر من الناحية العقلية للتربية . وأدخل بعض النزعات التى باندماجها مع بعض النزعات الأخرى السائدة فى ذلك كانت سبباً فى نشأة النزعة الاجتماعية فى التربية .

على أن هذا التأثير الثلاثى الذى كان لروسو فى التربية ، وفى العمل فى

المدرسة - يمكن التعبير عنه بأثره الذى تركه فى الأدب : فلقد كان أثره فى الأدب سريعاً ومباشرا ، ولكنه لم يكن أكثر عمقاً وأكثر حقيقية من ذلك الأثر الذى تركه فى المدارس ، فيمكن أن يعتبر روسو مصدر الحركة الرومانتيكية التى كانت سائدة فى نهاية القرن الثامن عشر والقرن العشرين . على أن ربط البطولة بالعمل ، وبروز الانفعالات ، وتعظيم الناحية العاطفية كل ذلك يظهر فى اسلوب روسو بشكل مخفف يخف فى حدته عن تلك النزعة الواقعية الشديدة القسوة الصريحة ، التى كانت سائدة فى العصر السابق . ولقد تحول الإتجاه من المخاطرات الشخصية ، ومن المؤامرات الاجتماعية إلى تحليل الإنفعالات ، وإلى وصف النزعات الداخلية المتضاربة . فالحركة الرومانتيكية فى الأدب يمكن أن تعزى إلى روسو ، كما تعزى إليه الحركة السيكولوجية فى التربية .

وقد كان روسو أول من جعل عنصر البيئة الطبيعية عنصراً أساسياً فى القصص المرتبطة بالانفعالات البشرية . فإليه ترجع بداية تلك النزعة التى كانت ترمى إلى إدخال المناظر الطبيعية المفصلة فى القصة بحيث يكون لها مكان مناسب فى تمثيل مسرحية الإنسانية على صفحات الكتاب المطبوعة . هذا وإن الشعور بالجمال ، وتقدير هــذا الجمال فى الطبيعة وجد فى روسو شخصية من الشخصيات التى تقدره خير تقدير - أما فى الأدب فقد كان روسو من أوائل من ثار من أجل جمال الريف ، وأول من وجه الأنظار إلى أثر المناظر الطبيعية والجبال والبحيرات فى تكوين الأخلاق .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إن أثره التربوى الذى كان يرمى إلى الخضوع للظاهر الطبيعية لاستقاء المادة ، وإلى الاحتكاك بالطبيعة والابتعاد عن الكتب لاستخلاص الطريقة - يمكن أن نقول إن هذا كان موازياً لأثره الأدبى .

على أن ثمة عاملا آخر يجدر ذكره ، وهو أنه لا يمكننا فى هذا المجال أن نقول إن روسو كان مبتكرا ، بل كان مقلدا للمدرسة الإنجليزية السائدة . ومع ذلك فإليه يرجع فضل نقل اهتمام الأدب من القصر إلى الكوخ ، ومن السيد والسيدة إلى عامة الشعب وإلى المخلوق العادى . فوصفه الدقيق لحياة عامة الشعب وللحياة فى الريف ، ذلك الاتجاه الذى يعد اتجاها واقعياً أكثر من أن يكون رومانتيكيا قد بلغ أوجه فى روايته الخالدة The Nouvelle Helsise – كما يبرز فى اعترافاته . ويرفع روسو من شأن عامة الشعب ويبوئهم من مسرح الحياة مكانا كان مقصوراً على الخاصة ، ويجعل من كل مشكلة من مشكلاتهم الاجتماعية مغزى لقصة أو موضوع للبحث والتصوير الخلق . وقد كان له أثر بارز فى تقوية ما يمكن أن يسمى بالاتجاه الاجتماعى فى الأدب الذى يوازى نظيره فى التربية ، ويمثل ناحية بارزة من نواحى مبدئه الخاص « بالحالة الطبيعية » .

تأثير الحركة الطبيعية فى المدارس :

إذا ما تساءلنا عن النزعة الطبيعية فى المدارس فإن الإجابة لا تكون مواتية أو سهلة ، فإن حركة عميقة كهذه لا يمكن أن يكون أثرها مباشرا . ولكن رغم هذا يمكننا أن نجد وميضاً ضئيلا لهذا الأثر عند ما يتم الكشف عن نتائج هذه النزعات المتأخرة ، لاسيما النزعة السيكولوجية وإن كانت النتائج المباشرة بسيطة . وبالجملة يمكن أن نقول : إن الأثر كان عاما ولا يمكن أن يحدد بمقياس .

وسنبدأ بمدارس فرنسا حيث كان أثر روسو فى الفكر وفى العاطفة أثرا مباشرا وعميقا ، وحيث كانت هجماته منصبة على النظم القائمة فى هذه البلاد ، لأنه كان يرى أن علاجها الوحيد هو القيام بثورة عنيفة . وبجانب هذه التعاليم كان الناس يعتبرون كتابه « اميل » هجوما مباشرا على الاستقراطية

والكنيسة . ولهذا وقفت هاتان السلطتان فى وجه روسو وتعاليمه - وبوجه عام قد أثارت هذه التعاليم الرغبة فى إيجاد نظم قومية للتربية . وفى أثناء الثورة كان العمل جاريا لوضع دستور منظم لها ، ولقد قدم كثير من الاقتراحات ولكن مانفذ منها كما هى العادة بسيط تافه . وفى هذه القلة والبساطة يمكن أن نلمس أثر روسو : فقد كانت التربية ترمى لأن تكون حرة عامة تهتم بالنظم السياسية والاجتماعية :

أما فى إنجلترا حيث كان أثر روسو الأدبى عظيما ، وحيث وجدت آراؤه الاجتماعية كثيرا من المعتنقين - فإن تعاليمه التربوية لم تلق الاهتمام نفسه ، وإن كانت قد سببت ظهور كثير من الأبحاث التربوية فى هذا الموضوع . فانجلترا لم يكن فيها نظام معتمد فى التربية ، بل كانت تعتمد على التقليد ، ويقوم بها أفراد معينون - ولقد كانت حركة جون لوك الطبيعية هى الحركة السائدة فى إنجلترا فى ذلك الوقت مضافاً إليها الحركة التهذيبية المعروفة والتى كانت تتميز بها العقلية البريطانية حينئذ . وأول وثيقة فى التربية لها قيمتها هى مجموعة مقالات وليم «جودوين» المعروفة باسم «الباحث» .

وهذه الوثيقة على أهميتها لم تصل فى العمق والدقة إلى ماوصل إليه «اميل» فقد ضمنها «جودوين» آراءه الطبيعية بأسلوب سهل . وإليك فقرة مما كتبه «جودوين» تبين خلاصة أفكاره المبعثرة فى مقالاته المختلفة :

«يجد المربى فى النظم التربوية المعروفة يبدأ أولا ، ثم يتبعه التلميذ . ولكن الطريقة التى أريدها تمكن التلميذ من أن يبدأ أولا ثم يتبعه المربى ؛ فالتلميذ الذى يتعلم ما يرغب فيه ، لن يحتاج كثيرا إلى من يساعده . وأول هدف من أهداف التربية يجب أن يكون هو تحبيب الطفل ، واثارة رغبته فى التعليم . وكلنا يلحظ فشل النظام القائم فى تحقيق هذه الغاية - والهدف الثانى هو تسهيل الصعاب التى يمكن أن يلاقيها الطفل وهو يجنى المعرفة . ولهذا فإن أحسن طريقة

للتربية هي تلك التي تضمن في كل مرحلة من مراحل العملية التربوية رغبة الطفل نفسه . وأقوى حافز للتعلم هو أن يدرك الطفل قيمة الشيء الذي يتعلمه . وأسوأ دافع للتعلم هو الضغط والإرهاب ، سواء تقرر أنه من الضروري الالتجاء إليهما أو لم يتقرر » .

ويتمثل أثر روسو في المدارس الألمانية بشكل واضح في مؤلفات بزداو وسالزمان ، وكامب ـ تلك المؤلفات التي تبين أول خطوة إيجابية عملية لتلك الأفكار الثورية التي صبغ عليها روسو الصبغة السلبية ـ على أن هذه الآراء ـ ومثلها في ذلك مثل آراء بستالوتزي وغيره كانت معرضة للنقد نفسه الذي تعرضت له آراء روسو الأصلية .

يوحنا برنارد بزداو Sahm. Bernard. Besedow (١٧٢٣ - ١٨٩٠)

كشفت السنوات الأولى من حياة يوحنا برنارد بزداو وهو طالب ـ عن موهبة في طبيعته متقلبة غير ثابتة . وفي سنة ١٧٥٣ عين أستاذا للفلسفة في الأكاديمية الدانيماركية ، ثم نقل سنة ١٨٦٣ ، وكان يتقاضى مرتبه من الحكومة ، ولكنه اضطر إلى ترك وظيفة التدريس ؛ وذلك لأن آراءه الخاصة لم تتفق مع الظروف التي كان عليها التدريس حينئذ . ومنذ سنة ١٧٦٣ غمر ألمانيا عدة سنوات بمطبوعات كثيرة . ورغماً عن المعارضة التي واجهته فإنه انتصر عليها أخيرا . وكانت مطبوعاته الدينية تحوي آراء روسو الطبيعية في الدين والأخلاق ـ وكتابه الذي أثار ضجة كبرى هو « التعليم المنهجي للدين الطبيعي والكنسي » أو « طرق التعليم في شرائع الطبيعة والدين القديم » . وقد قوبل هذا الكتاب بعدم الارتياح وفي سنة ١٧٦٧ اتجه اهتمامه إلى إصلاح التربية متأثرا في ذلك بكتاب « اميل » وفي السنة التالية نشر كتاباً أسماه خطاب لأصدقاء الإنسانية ، ولأصحاب السلطة ، عن المدارس

وعن التربية وعن أثرها فى السعادة العامة» . وهذا الكتاب احتوى على مشروع إصلاح التربية الأولية . وفى الوقت نفسه نشر كتابا آخر سماه «كتاب الطريقة للآباء والأمهات وقواد الدول» وكتابه المعروف «بالتربية الأولية» الذى يقع فى أربعة أجزاء والذى تضمن مائة صورة للإيضاح ـ عبارة عن جمع بين آراء «كومينيوس» و«بيكون» و«روسو» ويعتبر هذا الكتاب الخطوة الأولى منذ عصر «كومينيوس» نحو إصلاح المدرسة عن طريق اعداد كتب تحدد البرامج ، وتراعى المواضيع التى تدرس فى المدارس ـ وغرض الكتاب الأول هو إعطاء معلومات عن أشياء وكلمات بطريقة تشبه مشروع دائرة المعارف الذى نادى به أحد مصلحى القرن السابع عشر ـ وهذه المعرفة فى بدايتها ترتكز على قوى الطبيعة ومادتها ، ثم تنتقل إلى معرفة المواد الخلقية والعقلية ، وأخيرا إلى الواجبات الاجتماعية والشئون التجارية والاقتصادية ـ وفى هـــذه الأجزاء الأخيرة نرى آراء روسو ظاهرة : إذ كانت الطريقة الطبيعية هى المظهر الثانى فى مادة هذا الكتاب ـ وهكذا اتبعت طريقة التجربة لتعليم الأولاد القراءة واللاتينى دون مشقة أو تضييع وقت . وبالطريقة نفسها يتعلمون حقائق دينهم ونظمهم الخلقية ـ وجدير بالذكر أن نقول إن هـــذه الكتب سرعان ما انتشرت فى جميع البيوت الألمانية . ومثلها فى ذلك مثل كتاب «اميل» الذى انتشر فى السنوات العشر السابقة لذلك ـ ولما كان بزداو يرمى إلى إصلاح التربية الخاصة والعامة ؛ فان آثار دعايته هذه كانت عظيمة على الرغم من أن آثاره التربوية لم تكن كذلك .

وبعد هذا ولأول مرة نجد أن بزداو وتابعيه (سالزمان ، وكامب) ينتجون أدباً خاصاً للأطفال ، ويخصصون لهم تربيه لا تسيطر عليها شخصية الكتاب ولا حاجاتهم أو رغباتهم . يقول سكلوسر أحد مؤرخى ألمانيا فى القرن

الثامن عشر عن هذه المدرسة : « لقد غمر هؤلاء المربون ألمانيا بأدب سخيف للأطفال ، وحاولوا أن ينموا الطفل بطريقة تجعل من الكبار أطفالا - وكانوا ماهرين فى معارضتهم لتربية «الجيزويت» لأنهم عرفوا كيف يكسبون محبة الأطفال وتشجيع الآباء - حقاً إنهم وضعوا حدا لمدعى التربية ، ولكنهم أخرجوا لناجيلا من شباب يعتقد أنه يفهم كل شيء . والحق أنه يجهل كل شيء »

ولا يمكننا أن نقول إن عمل «بزداو» كان كله عملا إيجابياً إنشائيا ، أى إن عمله كان ينحصر فى بناء مذاهب جديدة فحسب ، فقد كان هداماً أيضاً وخصوصاً فى مؤلفاته الأولى : فكان ينادى بهدم النظم القائمة - ولكن القواعد التى بنى عليها نظمه الجديدة كانت خاطئة ومبالغاً فيها . وكان «بزداو» لايصلح لأن يكون مربياً كروسو . ويكفينا أن نقول إن حياته الخاصة كانت بعيدة كل البعد عن المربى المثالى . فهو وقح لا يقيم للأخلاق وزنا ، قد اكتسب عن حياة الريف الذى انحدر منه جانب الشر تاركا نواحى الخير والفضيلة ، ولكنه رغم هذا كان على جانب عظيم من النشاط العقلى ، له غرض معين فى إصلاح نظم التعليم . وكان ينظر إلى المشاكل التى أمامه نظرة فاحصة تستند إلى قواعد عقلية - وأخيرا كانت لديه القدرة على إثارة حماسة غيره واهتمامه .

ويقول المؤرخ « اسكلوسر » فى هذه الناحية : «لقد نجح بزداو فى إثارة إنقلاب عام فى طبيعة التربية والتعليم فى ألمانيا فى الوقت الذى عجز فيه روسو عن تحقيق ذلك فى وطنه الأول فرنسا » .

المؤسسة الإنسانية :

فى سنة ١٧٧٤ أسس أول معهد علمى لتوضيح الأسس الحديثة التى يجب

أن يبنى عليها إصلاح التربية ، وأطلق عليه اسم «المنشأة الإنسانية» أنشئت فى Dessau ثم تلتها منشآت متشابهة فى أماكن مختلفة من ألمانيا ، وقيل إنها كانت تتكون فى كل مكان تنشأ فيه بالسرعة نفسها ، وبالكثرة التى كانت تتبع فى إنشاء المصانع . وبعد أن أغلقت منشأة « دساو » نتيجة لسوء الإدارة انتشر مدرسوها فى جميع أنحاء ألمانيا ، وطبق كل منهم آراء بزداو فى طريقته الخاصة .

والفكرة الأساسية للإصلاح كانت تهدف إلى أن تسير التربية وفقاً لقوانين الطبيعة ـ وقد أولت هذه العبارة على أن الأطفال يجب أن يعاملوا كما يعامل الأطفال ، لا كما يعامل الرجال . وأن اللغات يجب أن تدرس بطريق تدريس القواعد . وأن الرياضة البدنية يجب أن يكون لها قيمتها فى تربية الطفل . وأن عمليات التربية الأولى يجب أن تصحبها الحركة والضوضاء ، إذ أن الأطفال يحبون ذلك . ويجب أن يتعلم كل طفل عملا من الأعمال اليدوية لأسباب تربوية واجتماعية . ويجب أن تدرس المواد باللغة العامية ، وأن يكون التعليم مصحوباً بالحقائق لا بالكلام .

وكان غرض المنشأة تعليم الغنى والفقير على السواء . فهى تهىء الأول تهيئة طبيعية للنشاط الاجتماعى ، وللزعامة الاجتماعية . وتعد الثانى لأن يكون معلما .

وقد عاشت هذه المؤسسة تحت رعاية أيد أقوى وأقدر حتى سنة ١٧٩٣ . ولقد وجدت فى الوقت نفسه بعض المؤسسات المماثلة ـ وقد برز منها اثنتان أو ثلاث ـ ولقد استفادت نظم التربية والتعليم الألمانية فائدة عظيمة من زيادة تأكيد الاهتمام بإعداد المدرسين ـ على أن إدخال التجارة وما يتصل بها من حرف فى منهاج الدراسة بتلك المؤسسة ـ هو أول مظهر من مظاهر بداية الاعتراف بالقيمة التربوية الإيجابية المحضة للأشغال اليدوية . كما أن

التعليم المدرسي الذى اتخذ من ذوات الأشياء ، ومن الصور أساساً له قد وجد له مكانا فى العمل المدرسى . ولقد زادت الصلة والرابطة بين مظاهر الحياة الحلوية وبين التعليم . ولقد طبق مبدأ : أن كل مايتعلم يصبح ذا أثر خلقى إذا كانت له نتائج عملية ، وأن كل تعليم خلقى يصبح عديم القيمة إذا لم يرتبط بشيء . وأصبح لهذا المبدأ أثر عظيم فى ناحية العمل .

ومن صفحات هذا الكتاب التالية سوف يتبين أن جميع هذه الآراء قد أمكن تطبيقها فيما بعد على يد جماعة المصلحين ولاسيما : هربارت ، وبستالوتزى وفروبل . ومهما كان من أمر ظهورها بشكل بدائى فى آراء بزداو ، فإنها كانت كافية لأن تحظى بإعجاب كانت Kant. كما نالت هذه الأفكار وشخصية صاحبها إعجاب جوته Jorthe ومع أن بزداو كان بدون شك شخصية مدعية مرائية فى أحلامه غير العملية ، فإن آراءه كان لها الفضل فى إثارة حركة الإصلاح فى المدارس الألمانية — ولقد كانت طرق التعليم التى اتبعها فى تدريس الجغرافيا الطبيعية ومشاهد الطبيعة والتاريخ والهندسة والحساب — ثورية ومنتجة وشبيهة إلى حد بعيد بآراء بستالوتزى . وكان تطبيقه لهذه الطرق تطبيقاً ناجحاً .

ولما فطن المصلح الثانى — بستالوتزى إلى المبادىء التى ينطوى عليها الاتجاه الحديث تمكن من توجيه أثر روسو الخاص بالطريقة توجيها خاصاً — ومع ذلك يجدر بنا أن نتذكر أن هناك خطأ فى نسبة الإصلاحات التربوية فى الممالك التيوتونية إلى « بستالوتزى » إذ أن بزداو — وقد سبق بستالوتزى بفترة طويلة من الزمن — كان له أثر عظيم فى حركة الإصلاح العملى ، ولم يقم بستالوتزى بأكثر من تتبع بعض الاتجاهات المختلفة التى بدأها بزداو والتى أحيا من تبعه .

جواخيم هنريش كامب سنة ١٧٤٦ — ١٨١٨

هو تابع بزداو الأكبر ، وخليفته فى مدينة دساو ، ومؤسس المنشأة الإنسانية فى « همبورج » ، ومؤلف عدد كبير من الكتب التى تعالج التربية الحديثة « وكتابه روبنسون دزجنجير » كان نموذجا لكتاب « الأسرة السويسرية » تأليف « وبس » الذي يعرفه أطفال كل قطر . ولقد كان هذا الكتاب من نوع المرشد الأعظم والموسوعة العلمية ، لاسيما فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية ، والنواحى الخلقية السائدة ، والمبادىء الدينية المعروفة . ويمكن أن نقول : إن اللغة التى سادت فى هذا الكتيب الصغير كانت شعار هذه الحركة جميعها ـ وكثير من كتبه قد ألف لمعونة المربين على تأدية أعمالهم ، كما أنه ترجم مؤلفات « لوك » وروسو لتكون أساساً لحركة الإصلاح التربوية .

كريستيان جوتلف سالزمان (١٧٤٤ — ١٨١١)

كان بعد بزداو وكامب ، وكان من أعظم من أبرزوا هذه الحركة الجديدة فى التربية . وكان موسوعة تربوية عظيمة . وقد عمل فى معظم مؤلفاته على مزج النزعة الدينية والخلقية القوية بنزعة جان جاك روسو الطبيعية ومثله كمثل كامب ، وسالزمان فى محاولته لصوغ هذه الأفكار فى مادة تربوية جديدة . وقد أنتج عدداً وفيراً من الكتب للأطفال . وقد تلت هؤلاء المربين مجموعة أخرى من صغار المربين معظمهم من الذين حاولوا الحصول لأنفسهم على منافع شخصية من وراء هذه الحركات التربوية الجدية . ولما كانت حركة المنشأة الإنسانية حركة عملية محضة فقد كان من الممكن الحصول على هذه المنافع بأكثر ما يمكن من السهولة .

الفصل الحادى عشر

النزعة النفسية فى التربية

المميزات العامة :

إن النزعات الثلاث – السيكولوجية ، والاجتماعية ، والعلمية – التى ظهرت نتيجة للإتجاه الفكرى فى نهاية القرن الثامن عشر ، قد نمت وتطورت معا ، واندمج بعضها فى بعض لدرجة أصبح من المتعذر معها فصلها من حيث الزمان والمكان أو الشخصيات التى تنتمى إليها . وإذا بحثنا فى تأثيرها فى المدارس نجد أن الحركة النفسية كانت ذات أثر كبير فى طرق التدريس ، إذا ما قورنت بالحركة العلمية التى كان أثرها ملموساً وواضحاً فى مادة الدراسة . كما أنها فاقت النزعة الاجتماعية التى اهتمت بمادة الدراسة وبالتنظيم . ولما كانت الحركة النفسية نتيجة من نتائج الحركة الطبيعية بطريق مباشر ، فقد وجب علينا أن نبدأ باستعراضها .

وعلينا عند تلخيصنا للنتائج التربوية العامة للحركة الطبيعية أن نتذكر أن جميع هذه المؤثرات (الإواحدة) قد ارتبطت بطرق التربية ؛ لأن الطريقة تنمو وتتحدد من دراسة طبيعة الطفل – ولم تكن النزعة السيكولوجية أكثر من حركة توضيح وتنمية لهذه الإتجاهات ؛ إذ أن الفكرة الأساسية فى الحركة السيكولوجية هى أن عملية التربية ليست بعملية صناعية عن طريقها يعرف الإنسان الكثير من المعلومات الخاصة بشكل اللغة والأدب ، أو أى

معلومات شكلية من أى نوع ، ولكنها عملية نمو طبيعية من الباطن . أو هى عملية الإفراج عن القدرات المختلفة المغروسة فى طبيعتنا .

وبعبارة أخرى كانت التربية تعتبر مجرد تطور أو نمو عضوى يمكن أن تعززه أو تعوقه الطرق التى كانت تعالج بها القدرات الطبيعية أو النشاط الطبيعى . والفرق العظيم بين آراء روسو وبين المبادىء السيكولوجية ، هو أن الأولى كانت فى الغالب هدمية وسلبية فى مظهرها - أما الحركة السيكولوجية فكانت المجهود الذى بذل للتعبير عن هذه الآراء بأسلوب إيجابى ، ولتشكيل هذه المؤثرات والمبادىء تشكيلا مادياً فى أساليب التدريس الفعلى بالمدرسة . فالحركة السيكولوجية فى بعض نواحيها - كما عبر عن ذلك بعض قادتها - لا تخرج عن كونها حركة راديكالية تقدمية ، أو حركة تقدم إصلاحى سارت فى طريق الإصلاح شوطاً أبعد من آراء روسو . وإذا كانت الحركة الطبيعية قد عارضت بكل شدة طرق التدريس والتعليم السائدة فى المدارس - تلك الطرق التى اشتقت روحها من مذهب التدريب الشكلى فى التربية ، فإن الحركة السيكولوجية عملت على التوفيق بين الصراع القائم بين فكرة الميل أو الاهتمام وهو شعار التربية الحديثة ، وبين فكرة بذل الجهد وهو شعار التربية القديمة . هذا ولقد ظل الإتجاه القديم مادأ جذوره ومتغلغلا مدة طويلة خلال القرن التاسع عشر .

ولما كان هدف التربية الحديثة هو مصارعة الإتجاه القديم والقضاء عليه ، فإن هذا الصراع قد ظل قائماً بارزاً ولم يؤد إلى التوفيق بين الطرفين - ولا غرابة فى ذلك : فإن قادة هذه الحركة قد أكدوا أهمية الطريقة ، وهذا التأكيد صحبه تأكيد أهمية « الاهتمام أو الميول » وكان من نتاج هذا زيادة تأكيد الصراع أكثر من التوفيق - فقادة الإتجاه الحديث حين يشرحون نظرياتهم التربوية شرحاً فلسفياً لا ينكرون أهمية بذل الجهد ، ولذا فقد بلغ الصراع بين

الفريقين أشده حول تفصيلات الطريقة فقط ، وكان على ما يظهر - أبعد من أن يؤدى إلى توفيق بينهما . وعند ما نتبين المظهر التاريخى - وخاصة من حيث تأثيره فى المدارس منذ عشرين عاما مضت - يمكن أن يقال : إن هذه النزعة النفسية قد ساعدت على استمرار النزاع بين المنهج القديم والحديث فى التربية . ولكن تظهر أهمية ذلك الدور الذى قامت به هذه النزعة النفسية من أجل التوفيق بين التربية القديمة والحديثة - فى المظاهر المعاصرة للفكر والتطبيق العملى الذى فيه تختلط الإتجاهات السيكولوجية بالإتجاهات الأخرى التى ظهرت فى القرن التاسع عشر والتى سنعالجها فى الفصل التالى .

ومهما عظم المجهود الذى بذله كل من هربارت وفروبل فى طريق الوصول إلى هذا التوفيق بين النظريات المختلفة - فإننا نجد ثمة معارضة قوية حالت دون ذلك التوفيق . وإليك بياناً موجزاً لأهم الأفكار المتعارضة الخاصة بهاتين النظريتين يمكن أن يوضح الموقف ، وقد اقتبسناه مما كتبته « كارولين فدى » عن أحد مؤلفات بستالوتزى فى كتابها « مساعد التربية » .

« أما عن كتاب بستالوتزى الثانى وهو « رسائل عن التربية المبكرة » فليس لدينا ما نقوله عنه إلا القليل ، فهو كتاب ألف لسكان المريخ - إذا وجدوا - ولا يمكن أن ننتقده . وإذا فرضنا وجود سكان بين جبال الألب فى قلوب أبنائهم مبادىء الشرف والحب التى يجب أن نتعهدها وننميها بمبادىء الطهارة والتى يجب أن نغذيها بمبادىء البراءة لينتج عنها الأخلاق النقية ، والإخلاص العظيم - فإن هذا الكتاب ينتمى إليهم . ولم تكن بنا حاجة إلى أن نترجمه إلى الإنجليزية ، أو إلى أية لغة أخرى ترجمت إليها كلمة « الله » لأنها تكذبه تكذيباً تاماً . كما أنه ليس لدينا مثل هؤلاء الأطفال كى نربيهم ومن هنا كان الكتاب عديم النفع لنا . ولست أرى مفراً من أن أستعرض الفقرة الآتية التى لها نظائر

كثيرة فيما كتب بستالوتزى وذلك حيث يقول : « إنى أوجه أنظاركم أولا وقبل كل شيء إلى وجود مبدأ أساسى روحانى يظهر أثره مبكراً حتى فى عقل الطفل الصغير ، وإنى أعترف أوضح اعتراف بأنه توجد فى الطفل قوة نشيطة من الإيمان والحب ، وهما المبدآن اللذان بهما تساهم طبيعتنا فى تحصيل أسمى النعم المعدة لنا ، وذلك عن طريق الهداية الربانية ـ وهذه القوة ليست كغيرها من الملكات خامدة هامدة فى عقل الطفل . فنى حين أن الملكات الأخرى جسمية كانت أو عقلية تنبىء عن عجز تام وضعف بيّن ، وهى فى محاولاتها الأولى للعمل لا تؤدى إلا إلى الخيبة والألم ـ فإن قوة الحب والإيمان هذه تعلن عن نفسها فى نشاط وفى قوة لن تتجاوزها حين تبذل أقصى جهودها الموفقة حينما تبلغ درجة نموها الكامل »

ولا يمكننا أن نترك هذا المجال دون أن نقارن بالدهشة هذا الحكم ببعض جمل وقع عليها نظرنا للمؤلف نفسه وذلك حيث يقول :

« إنه بمجرد أن يشرع الأطفال فى أى عمل فإننا نتبين كيف أن الشر يتخلل جميع مظاهر الذكاء بوجه عام . فالطفل يجد لذة عظيمة إذا ما فكر فى شبح الخطيئة أكثر من تلك اللذة التى يجدها إذا ما فكر فى طبيعة الطهر . أما الضمير فيضعف ويضطهد ويطغى عليه ولا يسمع لصوته نداء . ويجد الخيال لذة فى تصور مناظر الشر ويكون من الصعب توجيهه نحو ما يتوقع فى المستقبل من سعادة وعزة وثناء . وتستبد الأنانية بقوة الإرادة ويكون من أسهل الأشياء محاكاة كل ما هو خطأ ، ومن أصعبها وأشدها نفوراً محاكاة كل ما هو صواب . وتميل قوة الحكم نحو الخطأ الدائم ـ فى حين أن العواطف الخيرة لا يمكن تعهدها وتربيتها إلا بصعوبة . إن الأم المسيحية سوف تقارن هذه المبادىء المتعارضة بما ترى فى الكتب المقدسة وبما سيطر على قلبها ، وسوف لا تجد أى صعوبة فى أن تقرر فى أى المؤلفات تدرس مبادىء التربية » .

إن تأكيد أهمية الميل أو الإهتمام ، وتأكيد فكرة : أن التربية ليست إلا تنمية للإستعدادات أو للقوى المفطورة فى طبيعة الطفل - لم يكن إلا جزءاً من فكرة كبرى كانت تعمل فى هذا الإتجاه . والنظرية القائلة : بأن التربية يجب أن تكون وفقاً للطبيعة ، وهى الفكرة التى استمدت طابعها من المذهب الحسى الواقعى ، ومن آراء روسو - قد أخذت الآن شكلا واضحاً نظراً لتطور الفكرة الجديدة عن الطبيعة الإنسانية ، وحلت محل الفكرة القديمة التى ظلت سائدة زمنا طويلا .

وهذه النظرية الجديدة فى التربية كانت متصلة اتصالا وثيقا بتلك التى كانت فى نفس الوقت آخذه فى الظهور فى الفلسفة والعلوم ، وأصبح المقصود من كلمة الطبيعة تربويا « طبيعة الإنسان أو عقله » وتغيرت المبادىء التى كانت عليها تقوم التربية ، فأصبحت تتخلص فى فكرة النشاط ، وفى مبدأ تطور العقل البشرى . ومما لا شك فيه أن الأساس العلمى لهذه المبادىء السيكولوجية المؤسس على المعرفة العلمية الدقيقة والمستخلصة بطريق الملاحظة والطريقة التجريبية لم يبدأ قبل منتصف القرن التاسع عشر ، وأن تطبيق هذه المبادىء على التربية لم يحدث إلا فيما بعد . ولكن الحركة ذاتها بدأت فى الجزء الأول من ذلك القرن .

وعلى الرغم من تعديل القرون الوسطى لسيكولوجية أرسطو فإنه لم يحدث أى تقدم فيها حتى بداية الحركة الفلسفية والعلمية الحديثة التى كانت مهداً للحركة التربوية التى يصفها المذهب الحسى الواقعى . وقد أكد « ديكارت » ومن بعده « هبز » « وسبينوزا » العلاقة بين العمليات العقلية والجسمية . ولكن نلاحظ أنه بينما كان ذلك هو المفتاح الحقيقى للمشاكل السيكولوجية ، فإن أهميتها لم تقدر إلا فى وقت متأخر « فلوك » الذى لم يكن عالماً نفسانيا حاول أن يبين أن كل معرفة تنشأ عن المادة التى يمدنا بها الإدراك الحسى

والتأمل - وهذا يؤكد أيضاً اعتماد العمليات النفسية على العمليات الجسمية ، كما أنه يبين أهمية تدريب الحواس . ولكن أثرها المباشر كان بلاشك منصباً على النظرية الترابطية للمعرفة . تلك النظرية التى سادت فى القرن الثامن عشر . ومع بداية القرن التاسع عشر ظهر تطور واضح لفكرة التوازى بين الجسم والعقل ، وذلك بفضل الفيلسوفين « هربارت » و« هارتلس » : فنجد أن هربارت يستقصى مصدر وتطور علاقة المكان والزمان - وهى نواح من مظاهر النشاط العقلى كانت تعتبر قديما نواحى فطرية - لارتباطها بالمدركات الحسية ، وبالعمليات الجسمية . وقد اعتبر هربارت التجريب والخبرة مع الميتافيزيقيا والرياضة مصادر المعرفة الثلاثة للمعرفة العقلية .

ومع ذلك فإنه من حيث المساس باتجاهه البارز يمكن أن نضعه مع علماء النفس القدامى الذين بنوا تفسيرهم للظواهر العقلية على أسس ميتافيزيقية ولكنه حين يغفل نظرية الملكات القديمة فإنه يعتبر مؤسس علم النفس الحديث .

وهذا هو هربارت الذى لعب دوراً هاما فى هذا التطور التربوى نجده يقف حاجزاً يفصل بين السيكولوجيا القديمة والحديثة .

ولقد حاول بستالوتزى أن يقتبس هذه المبادىء التربوية التى قامت على فكرة جديدة أكثر صدقا عن العقل البشرى . فكانت مبادئه تجريبية بحتة . على أن التفسيرات التى توصل إليها هربارت كان يجب أن تعاد صياغتها ، وكثير منها كان يجب تركه نهائياً . على أن الشىء الهام الذى وصل إليه هو هذه التفسيرات الدقيقة للطبيعة البشرية القائمة على دراسة عملية دقيقة للعقل ، والتى أصبحت الآن سهلة ميسورة . وان أى نظرية مناسبة للتربية ، وان أى تنظيم جديد لعمليات التعليم يجب أن يؤسس على مثل هذه الدراسة . وقد اصطلحنا على أن نسمى هذه النزعة العامة التى يحوطها الغموض وعدم الدقة

فى التحديد كما كان الحال عند تطبيقها فى التربية - باسم النزعة السيكولوجية والنفسية . وسوف نلخص هنا فى هذا المجال المحدد محاولات العلماء المجددين فى هذا الاتجاه .

وثمة ناحية أخرى لهذه النزعة قد لا يناسبها أن توصف بأنها سيكولوجية ، وهى أن هـذه النزعة كانت ترمى إلى تقدم طبيعة التربية ، فى حين أن الحركة المكملة التى يمكن أن توصف بوجه عام بأنها حركة اجتماعية - كانت تهدف إلى نشر التربية أو تعميمها .

وكان اهتمام رجال هذه الفئة ، أو بمعنى آخر التأثير الموجه لهذه الاتجاهات التى دخلت ضمن هذا الإصطلاح - كان متجها غالباً إلى تحسين فى طريقة التعليم ، وفى الروح المدرسية ، وفى شخصية المدرس وإعداده ، وفى تعميم نظرية أوسع وأصدق عن طبيعة التربية .

وهكذا نشأت روح عطف على الأطفال ، ومعرفة حقيقية للطفل : عقله وميوله وقدراته ، مما كان يجهله القدامى فى العصور السابقة ، وكان مفقوداً أيضاً فى حجرات الدراسة فى تلك العصور . وإذا كانت المعرفة الحقيقية لعقل الطفل فى بادىء الأمر تافهة واكتشفت بعد فترة طويلة عن طريق الملاحظة والتجريب ، إلا أن الخبرة التربوية تأسست عن طريق دراسة الطفولة - وصيغت النظريات التربوية بناء على آراء جمعت أثناء الاتصال بالأطفال .

وكان من نتائج ذلك أن انتقل موضع اهتمام التربية إلى مظهر آخر من مظاهر العملية التربوية : ذلك أن اهتمام التربية - كما لعلنا أن نتذكره - ظل عدة قرون مركزا حول التعليم فى المراحل الثانوية والعالية . ولقد كان جميع المصلحين الأوائل ، سواء منهم الواقعيون ، وأصحاب النزعة الإنسانية - يعتقدون أن مهمة التربية الأساسية هى الإلمام باللغات الأجنبية ، وبالآداب

بوجه عام . ولم يوجهوا للمرحلة الأولى أى اهتمام مطلقاً أو قليلا . نعم إن «كومنيوس» كتب عن مدارس الأطفال وعن المدارس القومية ، ولكنه عاد فكتب كتباً عن المدارس اللاتينية . أما أولئك الذين ساهموا فى هذه الحركة الجديدة - إذا استثنيناه هربارت الذى استخدم اللاتينية واليونانية ضمن وسائله التربوية - فقد كانت عنايتهم موجهة بصفة عامة إلى مرحلة التعليم الأولى . فآراء بستالوتزى وتجاربه العملية - كانت منحصرة فى مجال قراءة اللغة القومية وفى الكتابة وفى الحساب . كما أن فروبل وإن كان قد طرق ميادين فلسفة التربية بوجه عام إلا أن ناحيته العملية وآثاره قد اقتصرت على المراحل الأولى من التربية . ومنذ ذلك الوقت حتى العصر الحاضر بدأ اتصال النظريات التربوية وتطبيقها يزداد ويقترب من التربية الأولية . ولما كانت جميع المبادىء التربوية قد صيغت فى الوقت الذى كانت تختمر فيه مشاكل التربية الأولية فى الأذهان فحسب ، ولما كان الكثير من هذه المبادىء قد برز دون تكييف تام لتطبيقها فى المراحل العاليه - فإنها حين استخدمت فى شكلها الذى وضعت فيه وفقاً لهذه الظروف التى استخلصت منها قد أدت إلى شىء من الاضطراب .

وهناك فكرة أساسية لهذه النزعة السيكولوجية - قوامها أن التربية عملية نمو للذاتية - قد اتفقت مع النزعات الفردية التى سادت فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ، ومع النزعات الاجتماعية ، والنمو البيلوجى ، ومع نظريات التطور بجميع نواحيه : العلمية والفلسفية التى أخذت تتضح فى الفترة نفسها .

ومع أن هذه الفكرة قد صيغت الآن فى ألفاظ مخالفة ، فإن الفكرة والصيغة التى قبلت خلال جيلين أو ثلاثة كانت هى الصيغة نفسها التى وضعها بستالوتزى ، وهى «أن التربية ليست سوى النمو المتزن المنسجم مع جميع قوى

الفرد ، على أن الفكرة نفسها بجميع صيغها المختلفة والتي ترجع إلى معرفة دقيقة بعلم النفس ، يعبر عنها فى العصر الحاضر « بتنظيم العادات العملية أو النزعات المكتسبة السلوكية » وهذا المدلول التربوى الذى يتجه نحو النمو الفردى أصبح مظهراً جوهرياً للاتجاه السيكولوجى فى التربية ، وهو من فضل أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر على التربية . ومع ذلك فهذه النظرية لها أهميتها الاجتماعية ، وتتفق مع النزعة التى ترمى إلى تعميم التعليم ، تلك النزعة التى تقول : إذا كانت التربية هى عملية نمو الفرد ، وإذا كانت عملية طبيعية وليست بعملية صناعية ـ فهى عملية يمر بها جميع البشر ، وهى عملية يمكن أن ينتفع الجميع من تنظيمها وتوجيهها .

وبناء على ذلك تتضح أهمية تعميم التعليم ، الأمر الذى كان غير ممكن حين كان الاهتمام الرئيسى مقصوراً على التعليم العالى وحيث كانت التربية تقتصر على تزويد الطفل بالأفكار وبالمشاعر الوجدانية وبمظاهر نشاط البالغين .

الاتجاه الفلسفى للحركة :

وقد ارتبطت الناحية الفلسفية بالناحية السيكولوجية السابقة الذكر ارتباطا وثيقا حتى أصبحا حركة واحدة لها ناحيتان : إحداهما عملية مادية حاولت عن طريق التجريب أن تستخلص قواعد عامة ـ وثانيتهما ميتافيزيقية فى صفاتها تهدف إلى وضع الأساس المنطقى للتربية . وسنهتم هنا بالناحية الأولى ، لأن المربين الذين يمثلون الحركة العملية أمثال : بستالوتزى وهربارت وفروبل . لم يعبروا إلا عن الآراء السائدة المستمدة من « كانت » و « فخته » وشيلر ، وهيجل ، وشليرماتير ، وهؤلاء عندما كانوا أساتذة للفلسفة كان لزاما عليهم أن يحاضروا فى التربية ـ ومع ذلك فكان أكثرهم لايعيرها إلا اهتماما ثانويا .

والرجل الوحيد الذى يمثل الحركتين معاً ، هو هربارت . وهناك علماء كثيرون أقل أهمية فى كل من الناحيتين ـ وخاصة فى العصر الأخير ـ وهؤلاء الفلاسفة وإن كانت كتاباتهم ذات قيمة ، وكانت لهم أهمية نسبية فى بلادهم ـ إلا أننا لا يمكن أن نناقش آراءهم هنا .

الفيلسوف كانت (١٧٢٤ — ١٨٠٤)

كان عليه أن يلقى سلسلة محاضرات فى التربية . وقد طبعت هذه المحاضرات سنة ١٨٠٣ تحت عنوان « التربية » ، ومعظمها كان مشتقاً من نظرياته الفلسفية الخلقية ، كما أن بعضها كان مألوفاً وعادياً لدى المفكرين فى تلك الأيام .

والواقع أن مؤلفاته تبدو ذات علاقة وثيقة بالآراء المألوفة المأثورة عن « لوك وروسو » حيث المذهب الطبيعى المتطرف ، وحيث الحرية الفرنسية قد تعدلت بروح النظام التى تتميز بها الحركة العقلية الإنجليزية . ومن الممكن أن نتبين الأساس الذى قام عليه مؤلفه المذكور من أولى فقراته وهى « أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذى يحتاج إلى التربية ، لأنه عن طريق التربية نتمكن من فهم رعاية الطفل وتغذيته ، كما نفهم أسس النظام والتعليم وعلاقتها بالثقافة . وتبعاً لذلك فالإنسان يمر فى المراحل الآتية :

مرحلة الطفولة حيث يحتاج إلى الرعاية ، ومرحلة الغلومة حيث يحتاج إلى التعليم . وإذا كانت بذور النمو كامنة فى طبيعته ، فبالتربية وحدها تصل هذه البذور إلى درجة الكمال : فهناك كثير من البذور الكامنة فى النفس لم تنم بعد ، ومهمتنا أن نعمل على تنميتها بتشجيع تلك المواهب الطبيعية على النمو المتناسب ونعمل على تحقيق هدف الشخص فى الحياة » .

ولذلك نجد أنه يقترح الخطوة الأولى للتوفيق بين التربية عن طريق الاهتمام

(الطبيعة) والتربية عن طريق بذل الجهد (التهذيب) وإذا كان « كانت » يوافق روسو فى إصراره على مبدأ تربية الطفل لنفسه إلا أنه يشترط فى التربية ألا تكون للحاضر ، ولكن لإعداد الفرد إلى حالة أحسن فى المستقبل. ويتشعب الموضوع الذى يعالجه إلى أربع مسائل أو أبحاث هى :

أولا : بطريق التربية يجب أن يتعلم الفرد النظام ، ويجب أن يزود بالثقافة ، ويوجه للحكم السليم والخلق القويم .

ثانياً : بفضل النظام يخضع الإنسان الطبيعة بقسوتها للعقل .

ثالثاً : بطريق الثقافة التى تشتمل التزويد بالمعلومات وبالتعليم ـ تنمو القدرة التى يمكن استخدامها فيما بعد لأغراض متعددة تحددها التربية الأخلاقية العملية .

رابعاً : بطريق الحكم السليم وحسن التصرف يستطيع الإنسان أن يندمج بلباقة ويسمو فى المجتمع .

وبطريق التربية الأخلاقية تتدرب ميول الإنسان حتى يتمكن من اختيار الأهداف السامية للحياة ـ وهذه الناحية الأخيرة التى أهملت فى التربية هى فى الحقيقة أسمى غاياتها .

جوهان كارل فردريك روزنكرانز (١٨٠٥ — ١٨٧٩)

هو خليفة « كانت » ، « وهربارت » فى كرسى الفلسفة « فى كونجزبرج » وقد نشر كتاب « فلسفة التربية » سنة ١٨٤٨ ـ الذى يعد بحق تفسيراً لفلسفة هيجل فى عبارات تربوية ـ فطبيعة الإنسان الحقيقية هى طبيعته المثالية وتوجد عند ولادته فى جرثومة بدائية ليس غير فى الخلية الأولى ، ولكنها تتطور بعملية التربية : وتشمل هذه العملية إبعاد أو كبت طبيعته الأولى

أو طبيعته الحيوانية بطريق التغيير وتقريبه تدريجياً لطبيعته المثالية ، وذلك عن طريق هضم تلك الأشياء التي تتعلق بالثقافة . فالتربية هي عملية « تقويم الذات أو عملية اندماج الذات مع تلك النفس التي كانت في وقت ما غريبة عنها ، والتي ظلت في عالم المثل » وبطريق تطبيق هذا المبدأ على النواحي المختلفة أمكن تكوين فلسفة عامة ، تشمل : التربية الأخلاقية ، والدينية والتهذيب ، وطريقة التدريس وتاريخ التربية .

على أن إهتمام هذه الطائفة من المربين بصوغ المشاكل التربوية كان إهتماما نظريا - أما التطبيق العملي فقد قام به نفر آخر ذكر في المجموعة الثانية.

حركة الفراسة النفسانية الجثمانية :

يجدر بنا هنا أن نشير إلى ناحية أخرى من نواحي النزعة السيكولوجية ، في شكلها الأولى ، وخاصة من ناحيتها التاريخية . وهذه النزعة هي حركة « علم الفراسة » التي انتشرت فاتهمها أعداؤها بأنها مجرد شعوذة . وهذه الحركة في الأدوار الأولى كان لها قيمة تربوية ذات أثر واضح . وأنصار هذا المذهب كانوا يعتقدون أن العالم الطبيعي يسيطر عليه قوانين ، وأن هناك علاقة وثيقة بين المظاهر السيكولوجية والمظاهر الجثمانية ، وأن للوظائف العقلية مراكز عصبية خاصة .

وهذه المبادىء يقرها العلم الحديث ، ولكن بعض رجال العلم من المحدثين قد أنكروا على أصحابها قولهم بأن ثمة علاقة بين الصفات العقلية وبين حجم جزء معين من مخ الكائن الحي ، كما أنكروا مكان معرفة هذه العلاقة من دراسة شكل الجمجمة . وأما الذين لم يتهموا هذا المبدأ بالشعوذة فهم مؤيدو هذه الحركة الذين دافعوا عنها لما كان لها من أثر تربوي ظاهر . ومن زعمائها : لافاتر ، وسبيرزهيم في ألمانيا ، وجورج كومب في انجلترا ، وهوارس مان ،

وفولر فى الولايات المتحدة . وقد اتحدت هـذه الحركة مع حركة الأبحاث النفسية فى ألمانيا . وفى انجلترا استقر أمرها على يد من طالبوا بقيام التربية على أساس علمى ، أما على يد فيلنبرج، وكومب ، ومان ـ فقدظهرت أهميتها العملية ، فهى كعلم لدراسة الملكات العقلية نجد أنها كانت حركة عملية فى بلادهم إلى أقصى حد ، أو حركة علم نفس عملى حازت قبولا لدى الكثير من الدعاة أو الأنصار غير المدربين تدريباً علمياً .

« الحركة البستالوتزية »

يجب أن ندرك مقدما أن بستالوتزى ليس هو الشخص الوحيد البارز فى هذه الحركة ، لأنه من الخطأ أن ننسب إلى بستالوتزى أنه صاحب الفضل فى ظهور الأبحاث التى تتصل بهذه الحركة ، أو أن نغالى فى تقدير قيمة المجهود الذى قام به هذا المصلح فى تاريخ التربية فى مستهل القرن التاسع عشر : فإن قيمة بستالوتزى ترجع إلى أنه وضح المبادىء التربوية التى نادى بها روسو ، وإن شاركه فى ذلك كثيرون مثل بزداو ، وأتباعه الذين نجحوا فى هذا الإتجاه كما يعترف بذلك بستالوتزى فيقول « إنه على الرغم من جهلى وعدم قدرتى على التطبيق العملى ، فانى بما وهب لى من قدرة على الفهم والتبسط كنت ضمن المصلحين لأمور التعليم وإن كنت أقلهم » لقد قال هذا فى عصر كان فيه نصف العالم يتجه إلى الإصلاح بعد حركات روسو ، وبزداو . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد أن أهم الآراء والدراسات التى تعزى إليه ترجع إلى مساعديه وتلاميذه الذين اتبعوا مبادئه . على أن هـذه المبادىء لم تنضج نضجا حقيقياً على يد بستالوتزى وتلاميذه ، ولكن طرأ عليها شىء من التنقيح على مرور الزمن . وأما مجهود بستالوتزى فيظهر فى أبحاثه التى

أظهرت للناس أن مشكلة التربية يجب دراستها من ناحية علاقتها بناحية نمو عقلية الطفل . على أن هذه الفكرة لم يرجع الفضل فيها إلى بستالوتزى بالذات ، لأنه قد سبقه إليها كثيرون .

ولكن فضل بستالوتزى يرجع إلى أنه كان أول من نبه إلى أهمية هذه الفكرة فى أوساط التعليم - وهذا هو سر عظمته . وقد تركز حوله النقاش الخاص بالفكرة الحديثة المتعلقة بطريقة التربية ، ويرجع إليه وإلى أتباعه الفضل فى بعث الدعاية لهذه الحركة .

ويجب أن نرجع الفضل فى صوغ كثير من عبارات الحركة الجديدة إلى أتباعه ، كما يجب أن نرجع الفضل فى تهذيب هذه الآراء إلى نفر عظيم من المدرسين المتحمسين المخلصين لمهنتهم الذين لم تسمح الفرصة بذكر أسمائهم . وقد تمكن رجال التربية فيما بعد - لاسيما فروبل ، وهربارت - بعد أن صوروا كيفية تطبيق مبادئه تطبيقاً عملياً ، وبعد أن ألموا بالمبادىء الفلسفية ، وبعد أن اتسعت معلوماتهم - تمكنوا من زيادة صرح التربية وجعله أثبت وأوسع نطاقاً مما استطاع ذلك المصلح السويسرى .

وفى كتابات بستالوتزى تظهر لنا أخطاء كثيرة لكثرة ما فيها من متناقضات ، وليس بغريب أن تظهر هذه الأخطاء فى كتابات رجل كان يفخر بأنه لم يقرأ كتاباً خلال ثلاثين عاماً فى الوقت الذى تبلورت فيه خلاصة الفكر الإنسانى فى الدراسات الأدبية : فتجاربه كانت مليئة بالسخافات التى كانت وسيلته الوحيدة فى تطبيق أفكاره الخاطئة فى التربية ، ورغبته فى أن يكون مجدداً فيما يعرض له من النظريات العتيقة - أدى به إلى الوقوع فى كثير من الأخطاء والشذوذ . ولقد أشار «فون رومر» من كبار رجال تاريخ التربية ، وأحد طلبة معهد التربية فى «فردون» الإشارة الآتية «إن مصدر التناقض الباطنى الذى يميز حياة بستالوتزى - كما يبدو لنا من اعترافاته - يرجع

إلى أنه كانت تعوزه القدرة والمهارة العملية حتى فى إدارة أصغر مدرسة قروية » ، هذا على الرغم من مثاليته العالية التى كان يقصد منها أن تشمل الجنس البشرى بأكمله . وقد اعترف بستالوتزى نفسه بأن مؤلفاته محدودة وأن الطابع الذى كان يطبع به أفكاره يدل على أنها كانت مجرد محاولة ، وأن هذه الأفكار العظيمة قد صيغت على نمط مبسط . ويقول فى مقدمة كتابه عن الطريقة التى ألفها بعد مضى عشرين عاما على ظهور الطبعة الأولى من كتابه ما يأتى : « إذا كانت هذه الرسائل « كيف تعلم جرترود » تعتبر إلى حد ما خاطئة فى هذا العصر . وتبدو كما لو كانت تنتمى إلى العصر الماضى ، لا إلى هذا العصر ، وإذا كان قد بدا أن لآرائى عن التعليم الأولى قيمة ما فى حد ذاتها ، وأن هذه الآراء جديرة بأن تحيا وتعيش فى المستقبل - فعندئذ نرى أن هذه الرسائل ، لكونها تلقى ضوءاً على الكيفية التى تولدت بها أفكارها فى نفسى - سيصبح لها شأن عظيم دائم لكل شخص يعتقد أن التطور السيكولوجى للطرق التربوية جدير بالعناية وبالاهتمام . »

على أن الناحية التى كان ذلك المصلح يريد تأكيدها ، كان يهملها تلاميذه ومؤيدو مذهبه ولا يوجهون إليها العناية اللائقة بها . وإن أهمية دراستنا لبستالوتزى ، ونزعته السيكولوجية فى التربية لا ترجع إلى نتائج آرائه ، ولكن - كما يقول هو - ترجع إلى أننا فى دراستنا لآرائه يمكننا أن نلمس تطور الأفكار الحديثة . وإذا اختبرنا الناحية العملية لآراء بستالوتزى وجدنا أن صوغه لآرائه لم يكن مضبوطاً ، وأن نجاحه فى صوغ هذه الآراء كان نجاحا جزئياً . ويمكننا أن نلمس هنا أيضاً مقدار تقديره لعمله ولعمل معاونيه - إذا تتبعنا أعماله قبيل نهاية حياته عند ما يقول : « إن الصرخة التى نفهم منها أننا يمكننا أن نقوم بعمل ماقبل عمله ، وأننا قائمون بعمل شىء ماقبل أن نعمله - كانت صرخة عالية . صرخة ظاهرة كثيراً ما تكررت ، وكررها أناس شهادتهم لها قيمتها فى نفسها ، وجديرة بالإنتباه . على أن

مثل هـذه الصرخة كانت ذات قيمة لنا ، فقد قمنا بعمل أكثر مما تحمله تلك الصرخة أو تضمنته من معنى » .

ويقول فى مكان آخر : « إن أحسن ما يمكن أن نصـــل إليه فى ميدان التربية يتحقق عن طريق فن التدريس ، وعن طريق دراسة علم النفس ، وبذلك نتمكن من تحقيق الكمال فى التقدم الطبيعى فى سبيل استبدال آراء واضحة معقولة بآراء غامضة مضطربة ، وهذا فى الحقيقة فوق طاقتى » .

وفى ضوء نقص قدرته الفلسفية ، وقدرته التنظيمية ، وفى ضوء نقص قدرته على الدقة . وعلى الاستقرار ، وعلى النجاح العملى ـ جدير بنا أن يعيد النظر فى تقدير أهميته ومكانته فى النظرية التربويه .

لقد كان غرضه الأسمى هو توضيح الغرض الجديد من التربية الذى كان يدركه غيره إدراكا مبهما . وكان أيضاً يريد أن يوضح مدلول التربية الحديثة ذلك المدلول الذى ظل حتى ذلك الوقت غامضاً فى عقول الشعب . كما كان يرمى أيضاً إلى أن تكون طريقة جديدة ومؤسسة على مبادىء جديدة ، وقد قدر لهذين أن يسيرا فى طريق النمو فى العصور التالية مقرونين باسمه . وأخيراً كان يهدف إلى خلق روح جديدة فى فصول الدراسة .

على أن الأهمية العظمى لكثير من آراء بستالوتزى ترجع إلى أنه بفضله حلت التجربة محل التقاليد ، وجعلت أساساً للآراء التربوية . وعلى ذلك فقيمة آرائه لا ترجع إلى شكل معين من أشكال التجريب ولكنها ترجع إلى النتائج النهائية التى أمكن الوصول إليها .

وبالاختصار يمكن أن نقول : إن بستالوتزى كان باحثاً أكثر منه معلماً . استمع إليه يقول :

« إن آرائى فى موضوع التربية كانت نتيجة محاولاتى الكشف عن

الطرق ، وهذه المحاولات دفعتنى إلى متابعة البحث والتحصيل لأشياء لم يكن لها وجود وكنت حقيقة أجهلها » .

وعلى ذلك نجد أنه لزاماً علينا أن ندرس حياة هذا الرجل وخبرته حتى نتمكن من دراسة أفكاره ونظرياته ، إذ أن آراءه لم تكن مستقرة وجارية على نمط واحد دائماً ، ولكنها تطورت وكان تطورها نتيجة مباشرة لتطور حياته التجريبية .

حياته ومؤلفاته :

نشأ بستالوتزى يتيما ، ولكنه وجد فى عطف أمه الشديد ، وحدبها القوى عليه ، ورعايتها له ـ ما قلل بعض الشىء من الفراغ الهائل الذى كان يشعر به من جراء وفاة أبيه .

ولقد كان لهذا العطف ولهذا الحدب أكبر الأثر فى محاولته فيما بعد لوضع نظام أشبه ما يكون بالمثل الأعلى للعلاقة المنزلية السعيدة . وقد قال فى هذا الصدد حين كان يناقش مسألة ترقية الجماهير ، أو بعبارة أخرى بعثهم وخلقهم خلقاً جديداً ، قال :

« سنعمل على إسعاد الشعب ورفع مستواه فنخلق الأم الماهرة ، والطفل البارع ، والشخص البرىء ، وبذلك تخرس ألسنة الحاقدين الذين يزعمون أن هذه الإصلاحات أوهاما شاردة أو أحلاما مغرية » .

لقد تأثر بستالوتزى فى بادىء الأمر بالحركة الطبيعية عامة ، وبكتاب « اميل » بصفة خاصة ، ولقد ترتب على هــــذا أن أضحى ثائراً متطرفا كل التطرف ، متحمساً أشد التحمس ، كما هو شأن المصلحين الإنسانيين . كان فى بادىء الأمر قد حزم أمره على الانضمام إلى رجال الكنيسة ، ولكنه ما لبث أن نبذ هذه الفكرة وتهيأ لأن يصبح محاميا . وما لبث أن هجر

هذه الفكرة أيضاً واندمج فى الحياة الزراعية . وكان فى اختيارة هذا يهدف إلى شيئين :

أولا : أن يصلح قطعة الأرض الجرداء مسترشداً فى ذلك بأحدث الطرق الزراعية .

ثانياً : أن يحيا حياة تتفق ومثل هذه الحركة الطبيعية العليا - ولكنه من الناحية العملية قد فشل فى تحقيق هذين الهدفين فشلا ذريعا . بيد أن هذا الفشل قد أتاح له تحقيق أحب الأشياء إلى نفسه ، وأقربها إلى قلبه ، وهو إنشاء ملجأ خيرى للأطفال الأيتام . وكان فى أثناء ذلك يحاول تربية طفله الوحيد وتنشئته تنشئة تتفق وآراء روسو فى إميل . وقد أظهرت له هذه المحاولة كثيراً من عيوب هذا الكتاب السلبى ، كما أبانت له فى نفس الوقت عن كثير من مزاياه . ولقد كان هذا الاكتشاف التربوى الجليل - النواة الأولى لعمله العظيم ، ولتكوين آرائه الإيجابية القيمة . وظهر أثر ذلك واضحاً فى كتابه التربوى الأول «مذكرات والد» وهو أول مثل لدراسته العميقة لنفسية الطفل .

ولم تكن هذه المؤسسة الخيرية سوى تجربة تربوية أيضاً ، أو بعبارة أخرى : كانت تطبيقاً عمليا للمذهب الذى نادى به الطبيعيون ذلك المذهب الذى يتلخص فى أن البيئة تشكل شخصية الفرد ، فكلما اقتربت ظروف البيئة من الأحوال الطبيعية كلما طبعت شخصية الفرد على الفضائل ونمت وارتقت . وهكذا أصبحت مؤسسة «نيوهوف» ملجأ لفئة من الأطفال المتسولين . والأطفال الفقراء الذين لا يلقون عناية من آبائهم . وقد أحدثت الثورة الصناعية ، أو بعبارة أخرى - تطور نظام العمل فى المصانع - هوة شاسعة بين الطبقات ، فظهرت نتيجة لذلك طبقة فقيرة يعانى أولادها من الفقر المدقع والحاجة الملحة أكثر مما يعانى أولاد الفلاحين ، طبقة يهيم أفرادها على وجوههم دون أن يعتنى

بأمرهم سوى المؤسسات الخيرية والملاجىء التى كانت بنظامها البالى سبباً فى نشر الفساد الخلق ، والإجحاف الصناعى . ولكن فى الفترة بين سنتى ١٧٧٩ و١٧٨٠ أنشأ بستالوتزى ما يمكن أن نطلق عليه « أول مدرسة صناعية للفقراء » وفيها كان الأطفال يشتغلون باستغلال حقل خاص ، وغزل القطن ونسيجه ، وببعض الحرف الأخرى .

وكان يخصص بعض الوقت للقراءة والمطالعة ، وحفظ بعض المقطوعات الأدبية ، وحل بعض المسائل الحسابية . ورغم أنه لم تكن هناك صلة وثيقة أو علاقة حقيقية بين الحرفة التى يمتهنها الأطفال وبين النشاط الذهنى الذى يندمجون فيه - فإن بستالوتزى قد أثبت أن الاثنين يمكن أن يدرسا معا . بيد أن عمله مديراً لهذه المدرسة ، وفلاحا يدير أرضا ، وصانعا ينتج سلعاً ، وتاجراً مسئولا عن تصريف هذه السلع ، ومدرساً متعهداً بتثقيف هؤلاء التلاميذ ، كل هذا كان فوق طاقته على أنه مصلح .

ومما زاد فى صعوبة عمله ، أن الأطفال كانوا حثالة المجتمع ونفايته ، كما أن آباء أولئك الأطفال كانوا لا يقدرون مهمة بستالوتزى ، أو على الأدق كانوا يناصبونه العداء من جراء هـذا العمل . وقد كان ذلك كله سبباً فى هجر بستالوتزى لهذا الموضوع .

وقد كرس بستالوتزى نفسه فى الثمانى عشرة سنة التى تلت هـذه الفترة للأعمال الأدبية بوجه خاص وبصفته إحدى دعامات الحركة الثورية الأدبية ، قد عمل طيلة عامين رئيس تحرير للصحيفة التى أصدرها مكتب الحكومة الثائرة ، متخذاً من هذه الصحيفة وسيلة لنشر المبادىء الثورية ، سواء أكانت هذه المبادىء سياسية ، أم تربوية . وفى خلال الفترة من ١٧٨٠ إلى ١٧٩٨ كتب بستالوتزى كثيراً من المقالات التى يدور بعضها حول الإصلاح الاجتماعى وإن كان أغلبها يدور حول التربية . على أن الفكرة

الرئيسية لهذه المقالات واحدة ، سواء أكانت سياسية أم تربوية ، وتتلخص فى : أن الإصلاح الاجتماعى أو السياسى لا يمكن أن يتحقق إلا بالتربية . وهو حين يقول كلمة التربية يفرق بين التربية السائدة فى عصره وبين التربية الأخرى التى ينشدها ، والتى ذكرها فى الكتاب الذى ألفه حين كان فى «نيوهوف» وكان أول كتبه التربوية كتاب «تأملات راهب ساعة المساء» وهو يحوى مائة وثمانين اقتراحا يمكن اعتبارها إلى جانب آراء روسو ملخصاً ، وأساساً لكل ما كتبه بعد ذلك . ولعل الفقرة الآتية تبين لنا بعض آرائه التربوية .

«إن كل قوى الإنسانية الخيرة الظاهرة ليست ثمار الفن أو نتاج الصدفة ، وإنما هى هبات طبيعية منحت لكل إنسان حى . ولذلك وجب أن يكون ارتقاؤها وتطورها هدف الإنسانية » .

إن طريق الطبيعة الذى يعمل على تنمية قوى الإنسان يجب أن يكون سهلا وميسوراً للجميع : فالتربية التى تسبغ على الإنسان الحكمة الصادقة ، والتى تملأ نفسه طمأنينة وهدوءا يجب أن تكون فى متناول كل فرد » .

« فالطبيعة تعمل على نمو هذه القوى الإنسانية بتمرينها ، لأن الاستعمال يزيدها قوة ومضاء » .

«إن استخدام الإنسان لمواهبه وعقليته فى سبيل الخير العام ، وفى سبيل إنتاج خير ما يمكن إنتاجه يجب أن يتبع النظام الذى وضعته الطبيعة لتربية الإنسانية» .

ولعل هذا هو السبب الذى من أجله كان الشخص الذى يدرب قواه ومواهبه بانتظام وهدوء ومثابرة ـ يصل إلى الحكمة الحقيقية ، بينما نجد الشخص الذى يتهرب من الطبيعة أو يتنكب الطريق الطبيعى يفقد الصلة التى يجب أن تكون قائمة بين كل فروع المعرفة . وهو بذلك لا يقضى على منبع الحكمة الصادقة فى نفسه فحسب ، بل إنه يقضى على كل رغبة أو حاجة إلى هذا المنبع أيضاً ، وبذلك يصير عاجزا عن تقدير مزايا الصدق .

« وحين يندفع الناس وراء العبارات البراقة ، والمذاهب الخداعة ـ دون تبصر أو تقدير لقيم الحياة ـ فإن عقولهم تنمو على هذا الأساس الأجوف وتفقد جميع مصادر القوة الأخرى . »

وأكثر مؤلفاته شيوعاً وانتشاراً ، وأقواها تأثيراً وأوسعها نفوذاً ـ هو كتابه « ليونارد وجرترود » الذى صدر الجزء الأول منه فى سنة ١٧٨١ ، وقد كتب فى قالب قصصى . وهو يروج ذلك المذهب الذى عمل على تنفيذه عملياً بعد حقبة من الزمن . وهذا المبدأ التربوى الجديد ينادى بضرورة تنمية أخلاق الطفل وعقليته ، كما ينادى بأهمية تحقيق هذا الإصلاح أيضاً فى المجتمع ذاته . ويهدف الكتاب ذاته إلى وصف حياة القرية الوادعة ، والتغييرات الهائلة التى أحدثتها « جرترود » وهى وإن كانت أمية جاهلة ، فإنها كانت ذات بصيرة نافذة وعقيدة ثابتة ، ولذلك استطاعت بمثابرتها وإخلاصها وحنكتها فى تعليم الأطفال ـ إنقاذ زوجها « ليونارد » من الكسل والسكر . ثم تغلغلت آراؤها الحديثة فى نفوس أفراد العائلات المجاورة : رجالا ، وأطفالا كباراً ، وصغارا . وهكذا استطاعت تلك القروية الساذجة بأساليبها البسيطة الفطرية أن تحدث فى القرية إنقلاباً خطيرا ، وتصلحها إصلاحا كاملا . ثم علق بستالوتزى فى نهاية كتابه هذا قائلا : إنه يمكن السير على غرار هذا الإصلاح الذى شمل قرية « Bonad » وعمل ما يماثله فى أى قرية أخرى ، ثم صرح بأن تحقيق هذا الهدف هو رسالته فى الحياة . أو بعبارة أخرى : هو يؤمن بأنه بعث فى هذه الحياة لينفذ هذه السياسة التربوية ، وينشد أساليبها حتى يخلق مجتمعاً جديدا يضمن فيه لكل طفل تنمية مواهبه العقلية والخلقية . لأن هذا تراثه ، بل حقه الطبيعى الذى لا شك فيه . ولقد كان من الطبيعى أن تفشل هذه القصة (رغم أنها كتبت للشعب خاصة) فى التأثير على الجمهور الجاهل . وقد لاقت نفس المصير الثلاثة الأجزاء التى ظهرت بعد ذلك ، والتى كان يرمى بها إلى تفصيل ما أجمله . أقول قد فشلت فى جذب انتباه جمهور القراء

فى ذلك الوقت . وإنك حين تقرأ هـــذه القصة الساذجة التى سطرتها يد بستالوتزى ليتعذر عليك تفسير سبب إقبال الجمهور عليها فى القرن التاسع عشر، كما يصعب عليك تحليل سر سحرها وسطوتها على الجمهور المعاصر . ولعل سبب هذا التهافت . وهذا الإقبال يرجع إلى أنهـا انتشرت فى عصر شاعت فيه الآراء الرومانتيكية ، وانتشرت فيه الخيالات ، ولهذا فقد أقبل عليها الجمهور لأنه وجد فيها صدى لما فى خياله . أو لعل هذا الإقبال يرجع إلى أنها ظهرت فى فترة قلقة ـ فترة انتقال ـ ولذلك أقبلت عليها الطبقة المفكرة وتحمست لها . ولـكنا حين ننظر إليها الآن نعتقد أنه لولا اتصال هذه القصة بالحركة العظيمة «النهضة الرومانتيكية » ما أعرناها اهتماما ، ولاعتبرناها قصة أخلاقية ساذجة سطرتها يد حدث صغير .

ورغم أنه أصدر عدة أبحاث تربوية فى هذه الفترة ، فإن أهم هذه الأبحاث هو المسمى « أثر الطبيعة فى تقدم الجنس البشرى . ففى هذا الـكتيب الصغير سجل بستالوتزى خلاصة خبرة ثلاثة أعوام ، محاولا وضع صبغة فلسفية لأفكاره التى كانت فى حقيقة الأمر ترديد الأفكار روسو . ولما لم تـكن لديه القدرة على الإبانة عن آرائه فى تسلسل منطقى ، أو بأسلوب أدبى ساحر حتى يتفوق على روسو فقد فشل فى هذا البحث .

ولـكن عام ١٧٩٨ شهد تغيراً عظيما فى حياة بستالوتزى ، فهو إلى هذه الفترة كان يضع النظريات لسياسة تربوية جديدة لا يعرف عنها من الناحية العملية سوى القليل . وكان كل همه هو انتقاد طرق التربية القديمة وإبراز عيوبها التى كانت بادية للجميع . وبعبارة أخرى : كان بستالوتزى إلى هذه الفترة نظريا أ كثر منه عملياً . ولـكنه ما لبث أن أعلن ـ كما لو كان قد أوحى إليه بذلك ـ « أنه سيصير مدرساً » لأنه أدرك أخيراً أن السبيل الوحيد لنشر التعليم ، وجعله أساساً للإصلاح الاجتماعى ، هو إثبات صلاحيته بطريق

عملى . وليس هناك أسطع ولا أقوى للدلالة على قيمة آرائه التربوية وصحتها من أن هذا الرجل الذى لم يبدأ التدريس إلا بعد أن تخطى الحلقة الخامسة والذى فشل عملياً فى كل مشروع تعهده ، هذا الرجل قد اعتمد الناس على آرائه أكثر من اعتمادهم على آراء أى مفكر آخر فى إصلاح التعليم فى القرن التاسع عشر .

ولعل هذا يرجع إلى أن هذه الآراء هى ثمرة تجاربه الشخصية ، ولذلك فإن الحقائق التى انتهى إليها ليست بالحقائق التى لا تقبل المناقشة أو المجادلة ، وإنما هى أقرب ما تكون إلى الإشارات التى ترمى إلى التوجيه أكثر من التحديد فى سياسة التعليم . والملاحظ فى كتابات بستالوتزى أنه حين ينشد وضع نظريات ومبادىء ثابتة تقل قيمة كتاباته ، وحين تغلب عليه الروح والهدف التربوى العام تصبح كتاباته جزءاً من التفكير التربوى العام ، وأساساً عملياً للتعليم كما لو كانت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر . ونحن إذا قصرنا تقريظنا لبستالوتزى على هذا النفوذ الممتد فإن له الفخر كل الفخر فى جعل التجارب العلمية بدلا من وضع النظريات ـ مصدرا وأساساً للحقائق التربوية .

ولما انقطعت صلته بالحكومة فى ذلك العام (١٧٩٨) قبل القيام بتربية أطفال أولئك الذين ذبحهم الجنود الفرنسيون فى سويسرا ، وهنا فى « ستانز » سنحت له الفرصة ليجرى تجاربه التربوية مع هؤلاء الأطفال . وهذا كان هدفه الأول ـ كما كان هدفه حين أنشأ المؤسسة الخيرية ـ أن يجمع بين النشاط التربوى والصناعة اليدوية .

وهنا وجد أنه لا يمكن الجمع بين الاثنين فحسب ، بل أنه إذا اتبعت طريقة مغايرة للطريقة السائدة فى المدارس ، فإن جل الخبرة التى هى ألزم ما تكون لترقية العقل تأتى مباشرة من النشاط والألعاب التى ينغمر فيها

الأطفال بحماسة . ولعل عبارة بستالوتزى نفسه تنير لك السبيل إلى فهم ذلك.

فهو يقول : « إن المبدأ الذى سرت عليه هو أن أبحث عن مفتاح قلب الطفل ، ثم أحقق رغباته اليومية ، ثم أشعره بالحب والعطف فى كل أعماله حتى تنغرس هاتان الصفتان فى نفسه ، ثم أعوده طلب العلم والمعرفة والمثابرة عليهما حتى يستطيع استخدام هذا الحب بحكمة فيما يعود على مجتمعه بالفائدة . »

وفى هذه الفقرة نجد ـ كما نجد فى أغلب مؤلفاته الأخيرة ـ المفتاح أو سر نفوذه التربوى . وإذن فالنزعة إلى الإصلاح هى نزعة جديدة وهى طابع حديث فى مؤلفاته التربوية .

وفى السنة التى تلت هذه السنة اشتغل بستالوتزى بعد أن أصبح يطلق عليه « الرجل الخيالى » مساعد مدرس فى قرية « برجدورف » وفى هذه المدرسة الأولية لم يستطع بطريقته « الجديدة المضللة » أن يكتسب رضا القرويين . ولكن هذه التجربة القصيرة الإصلاحية كانت من الناحية التربوية على جانب عظيم من الأهمية، لأنه هنا أمكنه التحقق من قيمة دراسة الأشياء ، لا على أنها وسيلة لتحصيل المعلومات النظرية كما اعتقد «كومنيوس» والمصلحون الأولون ، ولكن على أنها وسيلة لترقية العقل. وهنا نجد بستالوتزى يعلن عن هذا الهدف التربوى السامى فيقول « إنى أريد أن أطبع التربية بالطابع النفسى » . وهو وإن لم يجد تقديرا من الجمهور فإنه وجد هذا التقدير لدى أصدقائه الذين يشاركونه فى آرائه الثورية والخيرية ، ولدى بعض المدرسين الذى فتنوا بآرائه فعملوا مساعدين له .

فإلى هؤلاء كلهم يدين بستالوتزى بنجاحه ، وإليهم يدين العالم التربوى الآن فى وضع بذور الإصلاح التربوى وقد أنشئت مدرسة خاصة تساعدها الحكومة بمنحة مالية ، واتخذت هذه المدرسة لمدة أربعة أعوام وسيلة لإجراء التجارب على التلاميذ والمدرسين حسب هذه الآراء الحديثة .

وهكذا أصبح هدفه الأول واضحاً أمامه ، وهو حل مشكلة التعليم فى عصره ، من حيث الهدف والطرق المستعملة . وفى هذه الفترة أصدر بستالوتزى أحسن كتبه وهو « كيف تعلم جرتورد أطفالها سنة ١٨٠١ » وهذا الكتاب محاولة لحل المشكلة الآنفة الذكر ، أو على الأرجح كان هذا الكتاب الحل الوحيد البالغ أقصى درجات الضبط الذى استطاع بستالوتزى أن يجده لهذه المشكلة ، ولكن قيمة الكتاب الحقيقية ليست فى الحلول التى يقدمها لهذه المشكلة ، وإنما فى محاولته نفسها حل هذه المشكلة وفى الإبانة عن طبيعتها التربوية . وقد كان عمله فى « بروجدورف » الذى يرمى إلى تعليم الأطفال وتثقيف المدرسين يراقب من ناشرى الكتب بشغف شديد . وكانت الحكومة تمنحه مساعدة مالية ، وكان عمله يناقش بإسهاب على صفحات الصحف السيارة والمجلات . ولكن هذه التجربة مالبثت أن فشلت أيضاً بعد أن تخلت عنها الحكومة بسبب السياسة الحزبية ، وبعد أن تشاجر المشرفون على هذه المدرسة . وهكذا انسحب بستالوتزى إلى « فردان » ليجرى آخر تجاربه وأطولها .

وقد لبث بستالوتزى عشرين سنة يعمل مع ذلك الشعب الفرنسى الذى اعتقد أن الإصلاح معه سيكون أسرع وأهدأ . وهنا كان هدفه الأول من وراء هذا العمل هو إعداد مدرسين صالحين وإجراء التجارب المباشرة لإصلاح طرق التدريس ، وكما ألف الكتب المدرسية ونشرت المقالات المسهبة للمناقشة والإيضاح ، وأعد المدرسين للبلاد الأوربية المختلفة ، ورحب بالزوار الآتين من الشعوب المتحضرة كلها تقريبا . وكان فى كل هذا يرمى إلى الدعاية إلى الاصلاحات المدرسية ، ولكن الإشراف على هذا المعهد بالإضافة إلى الاعتناء بتوجيه الجهود إلى الإصلاح - كان أكثر مما يستطيع أن يتحمله ذلك المصلح الهرم الذى كان قد تعدى الحلقة السادسة من عمره

قبل تأسيس هذا المعهد ، والذى لم تكن لديه القدرة على الإشراف العملى أو الإدارة الحازمة على أى مؤسسة . ولذلك فنحن نجد أن عجز المؤسس عن الإشراف والشقاق الداخلى والخارجى بين مساعديه قد قلل من شأن عمله هذا ، وجعل من العبث دراسة حياته بالتفصيل بعد هذه الفترة .

فور بستالوتزى وأثره فى التربية

أولا : من حيث الهدف .

كان بستالوتزى متأثراً طيلة حياته بمذهب خاص ، وهو فى اعتقاده العميق فيه ، وفى تشبثه الشديد به لا يختلف عن باقى المصلحين الذين ظهروا منذ عصر النهضة . ويتلخص هذا المذهب فى أنه يجب أن تكون التربية أداة للإصلاح الاجتماعى ، وكان هذا العصر – وهو النصف الثانى من القرن الثامن عشر – عصر انتقال واضطراب ، عصر تضاربت فيه أنواع علاج الشرور الاجتماعية ، عصر نادى فيه البعض بعقائد جديدة ، ونادى آخرون بمحو الدين ، عصر ابتدع البعض فيه أنظمة حديثة للحكومة وهتف الآخرون بالرجوع إلى الفطرة وإلى حياة الهمجية ، عصر حاول فيه البعض تكوين مجتمع جديد على أسس جديدة ، وقال آخرون بعدم جدوى هذه المجتمعات . وكان من المذاهب الاجتماعية أو الدينية التى كان لكل منها أشياع : الاشتراكية والفوضوية ، والشيوعية ، والفردية الاجتماعية ، ومذهب الإلحاد القائم على إنكار الله أو مذهب التدين القائل بوجود الله ، والمذهب الطبيعى .

وكان هناك أنصار لكل صورة من صور المدنية الفاضلة . وكانت الثورة هى الوسيلة العملية التى ارتضاها جميع هؤلاء .

أقول فى هذا العصر نجد أن آراء بستالوتزى التى تقوم على أن التربية الحديثة هى الوسيلة لبعث اجتماعى جديد – تزداد وضوحاً على مر الزمن فى

وسط هذا الخضم الهائل من الفوضى والاضطراب وبخاصة فى أثناء فترة نشاطه الأدبى .

ولم يوجد بين مصلحى العصور السابقة الذين اعتقدوا أن التربية هى السبيل إلى بعث إجتماعى جديد ـ إلا قليل كانوا يرون أن التربية ضرورية لجماهير الشعب . ومن كان هذا شأنهم كانوا بوجه خاص زعماء حركة الإصلاح الذين نظروا فى الموضوع كله من ناحيته الدينية . بل إن كومنيوس ومن نحوا نحوه هم الذين كانت نظرتهم للإصلاح أرسخ وأعمق ، وكانوا يعتقدون أن تثقيف الجماهير فى كل ناحية من نواحى المعرفة ـ أمر مرغوب فيه لأسباب أخرى غير دينية بحتة ـ أقول : حتى أولئك الذين نادوا بهذه الآراء كانوا بعيدين كل البعد عن ذهن بستالوتزى : فقد كان له رأى خاص فى التربية قلما توجد علاقة بينه وبين مذهب كومنيوس الخاص بإذاعة المعارف العامة . ذلك أن اتجاه بستالوتزى كان مقصوراً على تنمية قوى الطفل العقلية والخلقية والجسمانية .

وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول : إن ماطالب به روسو فى أسلوب نظرى بالنسبة لطفل واحد وأعنى به « إميل » قد طالب بستالوتزى بتحقيقه لكل طفل مهما يبلغ محيطه من الفقر والضعة ، ومهما تبلغ استعداداته من الضعف والقصور . ومن ثم كان لمطالبة بستالوتزى بتربية جماهير الشعب تربية شاملة ـ مغزى جديد من جميع الوجوه .

وليس من الممكن إدراك هـــذا المغزى إلا بعد إدراك الفرق بين معنى التربية القديم ، وبين المعنى الذى اعتنقه بستالوتزى : فهذه الصبغة الجديدة التى أضفاها بستالوتزى على مذهب روسو ـ ترجع إلى بحثه العميق فى الأثر الضار الذى ينتجه اتحاد العلوم والفنون بالتربية ؛ لأن الخلط بين العلم والتربية ، أو بين الفن والتربية ، والزعم أنهما متحدان لا يفترقان يجعل من التعليم الشعبى

شيئاً شكلياً ، ومن ثم تكون هذه المواد لافائدة فيها ولاطائل تحتها بالنسبة للشعب أو الجمهور ، وبذلك تزيد الفئة المثقفة ثقافة وعلما وقوة واحتقارا لحاجات الشعب .

يقول بستالوتزى فى كتابه « كيف تعلم جر ترود أولادها »

قد أخطأت أوربا باتباعها سياسة التعليم الإجبارى الشعبى ، أوقد ضلت السبيل : فهى وإن كانت قد ارتفعت ووصلت إلى القمة فى العلوم والفنون ، فإنها قد هبطت إلى أسفل درجات الهبوط بإهمالها تعليم الشعب أسس الثقافة الطبيعية . ولعل قارئنا تمثل الصورة التى صورها أحد الأبناء حين قال : يناطح رأسها الذهبى السماء ، ولكن التعليم الشعبى الذى يجب أن يحمل هذا الرأس يشبه أقداما مزعزعة من الطين ، ولهذا كانت ثقافة الأوربيين ثرثرة أو جعجعة تجعل المعرفة الحقة والإيمان الصادق فى خطر ، إذ أنها ثقافة جوفاء عمادها مجرد الكلام والأحلام ، ولا يظهر منها إلا مالا يمكن أن يمنحنا الحكمة الهادئة المبنية على الاعتقاد الصحيح والشعور بالمحبة ، بل إنها على العكس من ذلك تقود إلى الكفر والإلحاد ، وإلى الأنانية والفشل والمشقة . وعلى العموم إن الشغف الشديد السائد الآن بالكلمات الرنانة والكتب الرخيصة قد أصبح كل شىء فى التربية الشعبية وتطور إلى حد كبير حتى أصبح من المستحيل الاستمرار فيما نحن عليه الآن . وجميع الظواهر تجعلنى على يقين من أنه ليس من سبيل لتخلصنا من هذه الحالة التى يقضى فيها على الدين والأخلاق والسلوك ـ سوى أن ننبذ هذه التربية الشعبية التافهة السطحية المجزأة الطائشة وأن نعترف بأن الإلهام هو المنبع الحقيقى للمعرفة وبأنه موجود فى قرارة نفوسنا .

معنى التربية الجديد :

حين أراد بستالوتزى بيان المعنى الجديد للتربية بدأ ـ كما بدأ روسو من

قبل ـ بالتفريق بين الاستعمالات التربوية الشائعة ، وبين تطور الطفل الطبيعى ، فتحدث عن الطفل فى حداثته وقال : «إن قوة الطفل وخبرته فى هذه المرحلة كبيرة جداً ، ولكن مدارسنا التى لا تعتمد على أسس علم النفس تعمل إلى حد كبير على هدم كل نتائج هذه الخبرة وهذه القوة التى منحتها له الطبيعة . ولعلكم أيها الأصدقاء قد لمستم ذلك فى حياتكم السابقة . . . فتصوروا قليلا مدى فظاعة هذه الجريمة لأنه من الغريب أن نترك الطفل حتى سن الخامسة يلهو ويتمتع بالطبيعة ونترك الطبيعة تطبعه بطابعها حتى إذا ما شعر بقوته وأدرك الحرية المطلقة الخالية من القيود والأغلال ، وترعرعت فى نفسه النزعة الحرة وتحددت خطوطها الرئيسية نأتى بعد خمسة أعوام من هذه الحياة السعيدة البهجة فننزعه من بين أحضان الطبيعة ونمحو كل ما تكون الطبيعة قد تركته فى نفسه ، ونحطم كل ميل نحو الحرية ونقيده مع زملائه كالخراف ، ثم نتركهم دون شفقة فى السلاسل والأغلال فى حجرات كريهة الرائحة ساعات وأياما وأسابيع وشهوراً وسنين لنعلمهم فك طلاسم حروف أو معرفة معانى كلمات لا علاقة لها بطبائعهم ـ الأمر يجعل من حياتهم ـ حين يقارنونها بالحياة الأولى ـ سجنا وجحيما يورث الجنون » .

ويزيد بستالوتزى العلاقة التى بين الطبيعة والتربية والتعليم ـ إيضاحا فيقول: «فمهما يحاول الإنسان أن يفعل فى تربية الطفل فلن يستطيع أن يعمل أكثر من أن يساعده فى جهوده التى يبذلها هو فى سبيل تنمية شخصيته . وإن سر التربية العظيم هو أن نفعل ذلك بحيث يكون تأثير التربية متناسباً دائماً مع نمو الملكات التى لم تتفتح بعد ومتناسباً مع طبائعها ، ولذلك يجب أن تكون المعارف التى تقدمها التربية للأطفال جارية على نظام معين من التتابع فيتلو بعضها بعضا بحيث يكون أولها مناسباً لأول الملكات تفتحا ، وبحيث يكون التقدم فى الإلمام بهذه المبادىء موازيا تمام الموازاة لنمو العقل » .

ويقول مرة أخرى:

« إن التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامى كشجرة تم زرعها على مقربة من مياه جاريه، بذرتها الصغيرة التى تنمو منها الشجرة وتأخذ منها شكلها وتستمد منها خصائصها مدفونة فى الغرين، والشجرة كلها سلسلة متصلة الحلقات مكونة من أجزاء عضوية. فالإنسان يشبه هذه الشجرة، وفى الوليد تكمن تلك الملكات والقوى الإنسانية التى تنمو فيما بعد. كما أن الفرد وأعضاءه المنفصلة لاتلبث أن تتشكل وتصير وحدة كاملة، ويصير الإنسان نفسه على الصورة الالهية المقدسه. ومن هنا كانت تربية الإنسان نتيجة أخلاقية محضة».

« وليس المربى هو الذى يغرس قوى جديدة فى الإنسان أو ينفخ فيه روح الحياة، لأن مهمته الأساسية هى منع أى قوى خارجية أن تقف فى طريق النمو الطبيعى للفرد. فقوى الفرد الأخلاقية والعقلية والعملية يجب أن تستمد حياتها من القوى الداخلية لامن مصادر صناعية، ومن ثم يجب أن تنمى إيماننا بأن نجعله ينبع من صميم أنفسنا لا بالتفكير فى ماهيته، وأن ننمى الحب بأخذ أنفسنا به لا بإطرائه بكلمات براقة زائفة، وأن ننمى قوة التفكير لدينا بتناولنا التفكير بالعقل لا بالحديث الذى لا نهاية له عن نتائج العلوم والفنون».

هذه الفقرات المقتبسة من مؤلفات بستالوتزى تبين لك فى وضوح وجلاء معنى التربية عنده. فالتربية فى نظره عبارة عن النمو العضوى للفرد سواء أكان هذا النمو أخلاقياً أو عقلياً أوجسمياً. وهذا التطور الذى يأتى فى كل مرحلة عن طريق النشاط المدفوع بالرغبة الصادقة فى العمل يقود إلى النمو فى اتجاهات حددتها طبيعة الكائن الحى وهو الطفل، ولا يأتى هذا النمو نتيجة لاتباع الأساليب التى أقرتها التقاليد، ولكى نعرف التربية تعريفا

يكون أكثر تمشياً مع الأساليب التقليدية تقول : إن التربية هي نمو جميع قوى الإنسان وملكاته نموا طبيعياً تقدميا منسجا .

ولما كان بستالوتزى ـ بإلحاحه بضرورة انتشال الطبقات العامة من الجهل والفقر والتشرد ـ قد أضفى على التربية رداءاً جديدا ، فقد كان لا بد له من أن يعرف التربية الجديدة ، فهو قد أدرك بتجاربه السابقة أن هذا الفقر وهذا التشرد لا يمكن أن يزولا إلا بزوال الفقر الذهنى والخلق لذا كانت التربية عنده تشمل محو هذا مفقر وترقية أفراد الطبقة البائسة المطمورة ترقية ذهنية وأخلاقية هم مستعدون لها بطبائعهم لا فرق فى ذلك بينهم وبين الفئة القليلة المختارة . لقد أدرك بستالوتزى أن فى قرارة نفس كل فرد بذور جميع القوى والعواطف والمواهب اللازمة لاشتراكه فى شتى مهام الحياة وفى قضاء حاجات المجتمع اشتراكا ناجحا مرضيا نافعا .

وقد كانت التربية السائدة تنحو نحو جعل الطفل يلم بالقشور ، دون الجوهر فقد أضحى الدين مجادلة ، والتفكير تلاوة لبعض الكلمات الجوفاء ، والعلم حفظا لبعض النظريات والثقافة تعلم للغات القديمة ، ولذلك فشلت هذه التربية فى تحقيق الهدف المنشود ، أما التربية الحقة فهى أعمق من هذا وتهدف إلى تنمية القوى التى غرستها الطبيعة وإحاطة الفرد بالوسائل التى تلزم لتحقيق هذا . والجديد فى هذا المبدأ الذى نادى به بستالوتزى ليس هو ما قاله عن قوى الإنسان والطبيعة ، أو عن نمو هذه القوى وطريقة عملها أو تفاعلها، ولكن فى محاولة تطبيق هذا على التربية ، أو على الأدق فى محاولة تطبيقه داخل جدران المدرسة .

ولما كان المدرس هو الذى يواجه هذه القوى فقد وجب عليه أن يمد التلاميذ بالوسائل الملائمة لنشاطهم . وبستالوتزى حين يقول : إن هناك نظاما طبيعيا لنمو عقلية الطفل ، وحين يلح بأن كل نشاط تربوى يجب أن

يسترشد بمعرفة هذا النمو - لايزعم أنه يعرف معرفة تامة قوانين نشاط العقل ونموه ، وإن كان أتباعه وأنصاره يعزون إليه هذه المعرفة . وعلى العموم إن لبستا لوتزى الفضل فى أنه وجه النظر إلى أهمية اتخاذ هذه المعرفة أساسا لمحاولتهم المستمرة فى زيادة هذه المعرفة التى كان ينشدها ذلك المصلح الكبير .
وإذا كانت الفكرة العامة للنمو والتطور العضوى عن طريق النشاط والعمل فكرة قديمة صاغها فى بادئ الأمر لامارك فى فلسفة عامة أو نظرية علمية ، وأقبل العلماء على تطبيقها فى عدة نواح خاصة - فإن بستالوتزى هو الذى حاول تطبيقها عمليا فى المدرسة ، كما حاول أن يلائم بين النشاط أو العمل وبين النمو العقلى والأخلاقى ، فى هذا العمل المرتبط ارتباطا خاصا بالطريقة بذل بستالوتزى أعظم جهوده ، فهو من هذه الناحية يستحق كل تقدير وثناء عظيم .

آثار بستالوتزى فى وسائل التربية وطرقها

لا يمكننا أن نقدر أهمية إصلاحات بستالوتزى إلا بعد أن تتضح فى ذهننا تماما طبيعة نظام العقول المعاصرة ، فى مدرسة برجدورف . .

حيث سمح لبستالوتزى بالعمل مساعد مدرس بضعة شهور كان ناظر المدرسة هو إسكافى البلدة الجاهل الذى أدار مدرسة فى حانوته ، وكان يقوم فى الوقت نفسه بإصلاح الأحذية أحيانا . ولقد قال « كروسى » أحد مساعدى بستالوتزى الأكفاء يصور لنا هذه الصورة عند تعيينه مدرسا لأول مرة ، تلك الوظيفة التى لم يكن لديه أى استعداد لها ، وإن كانت خبراته المتأخرة بعد ذلك قد أظهرت أنه كان لديه استعداد طبيعى لهذه المهنة :

« وعند ما حل يوم الامتحان عرض أحد الطلاب - وكان يفوقنى سنا - ما كان لديه من المعلومات والتحصيل : فلقد أمر أن يقرأ الفصل الأول من العهد الجديد وأن يكتب بضعة أسطر وهو عمل كلفه نصف ساعة من الزمن

ثم طلب إلى أن أدخل بعده ، وعرض على الممتحن قائمة أنساب من آدم حتى « ابراهام » لاختبار قوتى فى المطالعة ثم مالبث أن سلمنى ريشة بجدولة غير صالحة للاستعمال طالبا منى أن أكتب شيئا ولكنى سألت : ماذا أكتب؟ » فكانت الإجابة : « أكتب دعاء الرب أو أى شئ تريد . » ونظرا لأنه لم يكن لدى سابق علم بأجزاء الكلام ولا بقواعد الترقيم ، ولا بالتنقيط - فيمكنك إذا أن تتصور كيف كانت حال كتابتى هذا هو الامتحان. وبعد أن قمنا بتأديته استرحنا ، وعند مامثلنا مرة ثانية أمام الممتحنين أخبرنا رئيس لجنة الامتحان بأن كلانا لم تثقله المعلومات وأن أحدنا كان أحسن من الآخر فى المطالعة ، والثانى أحسن من زميله فى الكتابة . ولما كان زميلى قد بلغ من السن الأربعين عاما فى حين كنت أنا فى الثامنة عشرة من عمرى فقد أحاطونى علما بأنى سوف أحصل على المعلومات اللازمة قريبا ، وزيادة على ذلك لما كان سكنى يصلح لأن يكون مدرسة أحسن من سكن منافسى فقد اختارونى ناظراً للمدرسة . وبدون شك شعرت باغتباط عظيم إزاء هذا التعيين غير المتوقع وإن كنت لا أقدر أن أتباهى بمرتبى الذى لم يزد مطلقا على ريال واحد فى الأسبوع فى حين عين منافسى جنديا بمرتب قدره ريال ونصف فى الأسبوع » .

وقد اختير حارس القرية ، والبناء ، وصانع الحبال ، والجندى المقعد ، والعانس ، وكل من كان لديه متسع من الوقت ، أو كل من لم يتمكن من كسب القوت من مهن أخرى - قد اختير جميع هؤلاء فى مهنة التدريس . بل أكثر من ذلك فإن المنزل المناسب الذى يشغله أحدهم كان على درجه عظيمة من الأهمية تفوق مؤهلاته العلمية بصفته مدرسا . على أننا إذا تأملنا طبيعة العمل الذى تقوم به المدرسة أمكننا أن نفهم السر فى هذا كله ، فالعمل فى كل من المدرستين المذكورتين فيما سبق مع شىء من الاختلاف البسيط

عن جميع المناطق المحيطة بهما ـ يكاد ينحصر فى كتاب أولى بسيط (للهجاء وللأسماء) وفى كتاب للمطالعة (مبادىء الدين المسيحى) والمزامير ، وتعاليم أصولة الدين . وإلى جانب تعليم القراءة التى لم تتعد القدرة على معرفة أشكال الكلمات فإن العمل فى المدرسة اقتصر على الدراسات الدينية ، واللاهوتية البحتة ، ولقد كان هذا قوام التربية الدينية والخلقية ، ولقد وضح لنا « ويستروبج » الطريقة التى كان يتم بها هذا العمل فقال :

« إن كل طفل كان يقرأ بمفرده فلم تكن الطريقة الجمعية فى القراءة قد عرفت بعد ، فكان كل طفل يخلف زميله فى الوقوف بجوار المدرس الذى كان يشير إلى حرف من الحروف وينطق به ثم يردده التلميذ بعده مباشرة ، وهكذا حتى يتدرب التلميذ على معرفة الحروف وتذكرها ، ثم بعد ذلك يتدرب الطفل على قراءة الكلمات وبذلك يتعلم القراءة بالتدريج على أن هذه الطريقة كانت عقيمة بالنسبة للطفل . فى العادة كانت تمر السنين دون أن يكتسب أى سهولة فى القراءة ؛ بل إن الكثير لم يتعلموا شيئا طوال السنوات الأربع التى كانوا يقضونها فى المدرسة ، ولم تكن هذه الطريقة سوى مجرد تقليد وعمل آلى بحت من كلا الناحيتين فكان يندر أن يفهم الأطفال مايقرءونه ، وكانت المقاطع جميعها تقرأ بنغم واحد ، بل إن القراءة كانت بدون شرح أو تعليق .

فقد كانت مجرد قراءة آلية متكلفة غير طبيعية ، فكل ما كان يتدرب عليه الأطفال هو الحفظ عن ظهر قلب ، وكل ما كانوا يتعلمونه هو التشدق ببعض قطع من الكتاب المقدس والمزامير والمحاورات الدينية من أولها إلى آخرها . وكذلك كانت الحال بالنسبة للأسئلة والأجوبة فقد كان الكل على وتيرة واحدة . وقد كان الطفل المرهف السمع هو الذى يستطيع معرفة

الصوت من أول مرة وتظل ثابتة فى ذهنه حتى النهاية . ولا زال على قيد الحياة من الناس من تعلموا بهذه الكيفية ويستطيعون أن يؤيدوا هذه الأقوال » من ذلك نرى أن الأطفال بهذه الكيفية لم يكونوا يتعلمون شيئا فإن تعليمهم وكذا فهمهم لما يتعلمونه كان سطحيا بحتا فلم يكن يثبت فى عقولهم على الأقل أثناء مدة الدراسة شىء ما فلقد تعلموا بطريقة صناعية وفهموا بطريقة صناعية أيضا . على أن الحالة بالنسبة للغناء لم تكن أحسن حالا من سابقتها فالمدرس كان يرتل أمام التلاميذ المزامير مرارا وتكرارا حتى يتمكنوا من محاكاته أو ترديدها من بعده . هكذا كانت الحالة التعليمية فى المدارس طيلة القرنين السادس عشر والسابع عشر وثلثى القرن الثامن عشر فكانت مقصورة على تدريس مادة أو مادتين فحسب وهذا التعليم كان يتم بطريقة آلية غير صحيحة إلى أقصى حد : »

ولم يكن هذا فى نظر بستالوتزى تربية بمعنى الكلمة ، ولقد قال فى حديث له : « إن الرجل الذى لا يعرف إلا الألفاظ لهو أقل فهما وإحساساً للحق من الرجل البدائى المتوحش لأن استعمال هذه الألفاظ المجردة يكون نتيجته خلق رجال يعتقدون تمام الاعتقاد أنهم وصلوا إلى الهدف ، لأنهم قد صرفوا كل حياتهم فى الحديث عنه ولكنهم لم يسعوا فى سبيل الوصول إليه ، وذلك لعدم وجود أى دافع يدفعهم لبذل أى مجهود فى سبيله . ومن ثم فقد وصلت إلى درجة الاقتناع بأن الأخطاء التربوية الأساسية إنما تكون نتيجة لسوء اختيار الألفاظ فى المواد الدراسية ، لذلك يجب أن تستأصل من أساسها قبل أن يكون من الممكن احياء الحياة بروح الحقيقة .

وهذا النقد للنظام المدرسى الذى كان سائداً فى ذلك الوقت هو الذى حدا ببستالوتزى إلى ابراز آرائه المتكررة فى كتاباته ، وإذا لم يكن بستالوتزى قد قام بأى عمل سوى هدمه لهذا النظام البائد العتيق فإنه لجدير به أن يتبوأ مركزه الهام فى تاريخ المدارس ، وإذا كان هذا هو حال

المدارس السويسرية والألمانية فإن نظيراتها فى البلاد الأخرى لم تكن أحسن حالا منها : فقدكانت هذه هى حال المدارس الأمريكية فى مجموعها فى القرن الثامن عشر ، وكذلك المدارس الأولية فى إنجلترا .

وقد أشرنا فيما سبق إلى طبيعة المدرسة التى يجب أن تحل محل هـــذه المدرسة فى نظر بستالوتزى ، فقد كان من الواجب أن تكون فى نظره صورة أخرى للبيت فتقوى فيها الروابط الاجتماعية التى تؤخذ فى البيت ، كما تسود فيها الروح نفسها السائدة فى المنزل ، وكذلك يشتركان فى السعى نحو أهداف متحدة هى التطور العقلى والخلق للطفل وتحسين أحواله المادية . ولقد كان بستالوتزى أول من خطا خطوات فســيحة نحـ إيجاد الطريق العملى الذى أمكن به تحقيق هذه الآراء التربوية الجديدة ، ولكن لكى نتبين جوهر هذه الطريقة الجديدة يجب أن نفرق بين المبادىء الأساسية لهذه الخبرات الجديدة وبين الشكل الخاص الذى خلعه عليها بستالوتزى هو وأعوانه فى محاولاتهم الأولى : فقــد كان شكلا بدائياً وتجريبياً ، كما كان فى بعض الأحيان شكلا خاطئا سخيفا .

إن الفكرة الجوهريه فى طريقة بستالوتزى فكرة بسيطة مؤسسة على المدلول الأساسى لمعنى التربية فى نظره وهو ، أن التطور العقلى المستمر بطريق التجارب المتناسبة المختارة لا بد أن يؤدى الى إحداث تقدم وانسجام فى عمل العقل من حيث قدراته على العمل وعلى التعبير ، ولابد وأن تكون النتيجة فى أى مرحلة من المراحل حياة عضـويه دنامة ومتزنة ، ولقد كانت محاولاته الأسالية هى تحليل المعرفة فى أى صورة من [illegible] ســور إلى عناصرها الأولية المبسطة بحيث يمكنها من اجتذاب اهتمام الطفل ، وهـذه العناصر الأولية يمكن الحصول عليها لافى شكلها ، ولكن فى معناها عن طريق الملاحظة أو التأثير الحسى (وقد كانت تعرف بالإلهام) ثم تنمى هـذه الملاحظة بعد ذلك بالقيام بسلسلة من الاختبارات المتدرجة فى صعوبتها . ومثل هـذه

الاختبارات تعتمد مبدئيا على دراسه الأشياء قبل دراسة الكلمات . فدروس الأشياء هي : « لب هذه الطريقة » ، ولكن درس الأشياء لم يكن الغرض منه هو مجرد الحصول على المعلومات أو على تنمية قوة الملاحظة كما جرت العادة ، بل إن فائدته الحقيقية هي أنه أساس للتطور العقلي الكامل للطفل ، فتدريب الملاحظة عند بستالوتزى لا يعدو أن يكون بداية فحسب .

يقول بستالوتزى : إن شعورى بدأ يزداد يوما بعد يوم بأنه من العبث إصلاح المساوىء المدرسية بوجه عام إذا لم يتمكن الإنسان من التحلل من هذه القوانين الآلية المتبعة فى التعليم ، وإذا لم يتمكن من تحويلها إلى قوانين حيّة ناضجة يقدر لها الخلود والاستمرار ، ويتمكن العقل البشرى بمقتضاها من أن يرتقى من مرحلة التأثرات الحسية إلى مرحلة الأفكار الناضجة . فالطفل يتعلم ـ أى يتطور عقلياً ـ بطريق نشاطه الخاص وبطريق المؤثرات الحسية والخبرات ، لا بطريق الكلمات ـ رغم أنه محتاج للتعبير عن هذه الخبرات بالكلمات وإلا وقعنا فى الخطر نفسه الذى تتميز به طريقة التعليم بطريق الألفاظ وهو ربط الألفاظ بمعان تختلف عن معانيها الحقيقية كل الاختلاف » .

هذه هى المبادىء الأساسية ـ فى أهدافها وفى روحها ـ التى أدخلت فى جميع الإصلاحات التربوية المتلاحقة ، على أن القالب الخاص الذى صبت فيه قالب عرضى قد لحقه كثير من التحسن منذ هذه الجهود الأولى التى بذلها بستالوتزى .

وقد يبدو مستحيلا فى هذا المجال الضيق أن نشير بالتفصيل إلى تفاصيل هذه الطرق الخاصة ، فالجزء الأعظم من كتابات بستالوتزى قد تعرض لهذا الموضوع بالذات ، وبعض الإشارات الموجزة العامة للتطورات السريعة المباشرة تكفى لتوضيح ذلك ، وأول ما نذكره من ذلك هو اهتمام بستالوتزى

الشبيه بالحساب فى مرحلة التعليم الأولى ، ويعزى هذا إلى اصراره على أهمية معرفة الأعداد وبخاصة الحساب العقلى الذى لا يخرج فى نظره عن كونه «معلومات إلهامية» للعلاقات العددية بدلا من مجرد معرفة القواعد القديمة ، فالحساب لابد أن يتبوأ مكانا هاما فى المدرسة ، فإن جميع العلاقات العددية قد تحولت إلى عمليات لوصل الوحدات وفصلها وللجمع وللطرح لأن الغرض من ذلك هو إعطاء الطفل فكرة صحيحه عن خواص الأعداد ونسبها لا عن مجرد كتابتها ، وبذلك أصبح تدريس الحساب مقترنا بلعب الأطفال وبمظاهر نشاطهم الأخرى مما أدى إلى التقدم المستمر والنجاح العظيم الذى أصاب هذه المادة أكثر من أى مادة أخرى .

كذلك كان الحال بالنسبة للرسم فقد وجهت إليه عناية كبيرة ، وكذلك إلى الكتابة التى لا تخرج عن أنها جزء من الرسم ،ففى كل من الكتابة والرسم يبدأ الطفل بالمبادىء الأولية البسيطة كرسم الخطوط المستقيمة ، والزوايا والمنحنيات ، وذلك يكون عن طريق التمرينات الدقيقة ، ويستطيع أن يتقن هذه الفنون بعد ذلك بتبادل العمليات المركبة المعقدة لا بطريق التقليد وفى الحقيقة كان من المفروض أن تتخلص المدرسة من جميع العمليات التى عمادها الذاكرة . والتقليد من أجل تدريب هذا الإلهام أو الملاحظة الحية .

على أن تقدما شبيهاً بهذا قد حدث فعلا فى تعليم اللغات بالرغم من حدوث بعض الأخطاء ، فلقد حلت طريقة المقاطع الصوتية محل طريقة الهجاء والقراءة ، ولقد بذلت جهود كبيرة للوصول بتلك الطريقة إلى أسلوب مبسط واضح . على أن النجاح كان عظيما فى الألمانية أكثر منه فى الفرنسية أو الانجليزية وذلك على الرغم من أن بستالوتزى قد أجاز طريقة الترديد العقيم للمقاطع الأولية ذلك النظام الذى كان مستعملا لدرجة كبيرة فى القراءة فى الطريقة القديمة ، ولقد كانت هناك ظاهرة واضحة هى استخدام «ذوات

الأشياء ، كأساس لدروس اللغة فى جميع مظاهرها بدلا من ذلك التدريب السقيم على النطق بالمقاطع والكلمات التى كانت فوق مستوى الطفل وخارجة عن دائرة اهتمامه .

كذلك لحق طرق تدريس الجغرافيا بعض التغيير - وإن كان نظريا - وكثير من المدارس ظلت تنتظر تلك الإصلاحات التى مر عليها قرن من الزمان فى هذا العلم وفى غيره من العلوم ، ففناء المدرسة أو القرية كان بمثابة العناصر الأساسية البسيطة لهذا العلم ، وكان لابد من الربط بين هذه الحقائق وتوسيعها خطوة خطوة حتى يتم بناء سطح الأرض وعلاقته بالإنسان من هذه العناصر البسيطه ، وكانت الجغرافيا تتخذ أساسا للدراسات الطبيعية « التاريخ الطبيعى » والزراعية ، وفى الحقيقة يمكن أن نقول : إن حركة دراسة مظاهر الطبيعة التى ارتبطت ارتباطا وثيقا بدراسة الأشياء لم تكن سوى نمو لهذه الطرق الحديثة ، هذا على الرغم من ذلك التقدم العظيم الذى حدث منذ ذلك الوقت فى الطرق الخاصة وفى مدلول هذه الدراسات ، وقد احتل الغناء والألعاب الرياضية مكانا هاما فى النشاط المدرسى كما أن الغناء كان مختلفا اختلافا تاما عنه فيما مضى ، فقد كان الغناء قديما مصبوغا بالصبغة الدينية ، على أن هذا الاهتمام الشديد بالغناء ولم يكن القصد منه تقدم الموسيقى ونجاحها ، بل كان الغرض منه التأثير الكبير فى المشاعر وفى التربية الخلقية ، وعلى العموم فإن تنسيق جميع الكتب الحديثة يمكن أن نعتبره نموا مباشرا ، وإن لم يكن نموا سريعا لمجهودات بستالوتزى وذلك فى تحليله للموضوع إلى أبسط عناصره والتقدم بها بعد ذلك تقدما تدريجيا من حيث تعقيد المادة لبناء وحدة مرتبطة ومتزنة . أما النظام القديم الذى كان يبدأ ببعض القاعدة والمبادىء كما كانت الحال فى الحساب ، وببعض القواعد المعنونة الشكل كما كانت الحال فى اللغة ،

أو العلاقات العامة كما هو الحال فى الجغرافيا والتاريخ ومبادئ العلوم فقد اختفت تدريجيا ، ولقد لخص « مورف » أحد تلاميذ بستالوتزى آراءه الجديدة فيما يأتى :

١ ـ الملاحظة إذ الإدراك الحسى (الإلمام) هو أساس عملية التعليم .

٢ ـ يجب أن تربط دراسة اللغة بالملاحظة (الإلمام) أى بشئ من الأشياء أو مادة من المواد .

٣ ـ إن وقت التعلم غير وقت الحكم والنقد فلا مناقشة ولا نقد من التلاميذ أثناء الدرس .

٤ ـ فى أى فرع من الفروع يجب أن يبدأ بأسهل أصوله ثم ينتقل منه إلى ما يليه سهولة على شرط أن يكون الانتقال تدريجياً ومتمشياً مع نمو الطفل .

وبعبارة أخرى : يجب أن يكون مرتبطا ارتباطا سيكلوجيا .

٥ ـ كل نقطة من نقط الدرس يجب أن يعطى لها الوقت الكافى حتى يضمن فهم الطفل لها فهماً جيداً .

٦ ـ إن هدف التعليم هو التنمية لا مجرد الإلقاء .

٧ ـ يجب أن يحترم المدرس شخصية الطفل .

٨ ـ إن الهدف الأساسى من التعليم الأولى ليس ملء عقل المتعلم بالمعلومات وإنما الغرض منه إنماء قواة العقلية وزيادتها .

٩ ـ يجب أن ترتبط المعرفة بالقوة والتعلم بالمهارة .

١٠ ـ يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم والمتعلم ومحور النظام المدرسى .

١١ - يجب أن يكون التعليم منزلة ثانوية بالنسبة للهدف الأساسى من التربية .

تأثير بستالوتزي فى الروح العامة لحجرات الدراسة

بقيت نقطة هامة جدير بنا ملاحظتها ، وهى مرتبطة بالمبدأ العاشر من مبادىء بستالوتزى السابقة الذكر ، فقد جهر بستالوتزى بهذا المبدأ وبالغ فيه كل المبالغه ونعته بأنه « نصف العالم » ولقد اعتنق الهدف الجديد ، من التربية أناس كثيرون عامة الشعب ، ومن زعماء رجال الدين ، والفلاسفة ، والمربين ، وفى تحديد معنى التربية لم يعمل بستالوتزى أكثر من شرح آراء « روسو » و « بزداو » وغيرهما ، وتحديدها ، وإن مجهوده العظيم قد بذل فى ابراز فكرة سيادة روح جديدة فى الفصول المدرسية وقد أوضح هذه الفكرة فى جميع كتاباته ومؤلفاته ، وهى أن كلا من المدرس والتلميذ يجب أن يتشبع بروح وجو واحد ألا وهو « الجو المنزلى » على أن الشىء الذى لا يمكن إنكاره عليه هو أنه وضح أن طبيعة العملية التربوية تتطلب أنه عند ما يكون الهدف من التربية هو « النمو » وليس الحصول على المعلومات فلا بد من أن يكون أساس العلاقة بين المدرس والتلميذ هو التعاطف والمشاركة الوجدانية Sympathy ويمكن توضيح هذا الاختلاف إذا قارنا بين إحدى المدارس الألمانية القديمة قبل بستالوتزى وبين مدرسة بستالوتزى فى « ستانز » على أنه بمضى الزمن قد أدخلت عدة تحسينات عظيمة على مبادىء هذا المصلح غير الأديب ، ويمكن أن نقول إن كل مدرسة حديثة تعتبر مدينة لهذا المصلح مباشرة ، ولهذا حق له - كما سماه مدرسوه الذين تخرجوا على أيديه وكذا أتباعه - أن يطلق عليه اسم الأب بستالوتزى .

الحركة الهربارتية — صلتها بحركة بستالوتزي

لقد واصل هربارت حركة بستالوتزى وأتمها ، ولكنه سرعان ما وصل فى إحكام التفكير التربوى إلى أبعد مما وصل إليه بستالوتزى . ولقد كان بستالوتزى يصر دائماً على اتباع مبادىء وآراء نظرية ، قوامها أن يتدرج من المدرك الحسى إلى الأفكار الواضحة ، ولكن طريقته هذه إبان مرحلة التطبيق العملى ما لبثت أن قل شأنها أمام قانون التعليم بطريق الإدراك الحسى بتدريب قوة الملاحظة ، وإذا استثنينا نجاحه فى إجراء تجربة على بعض الأطفال ـ وذلك عن طريق شخصيته الفذة ـ فإنه لم يبين لا عملياً ولا نظريا كيف أن عملية الهضم أو (التمثيل العقلى) وعملية النمو العقلى تبدأ من هذه النقطة ، ولم يبين لنا كيف أن السلوك الخلقى نتيجة من نتائجها . أما هربارت فقد ذهب إلى أبعد من هذا ، وبيّن كيف أن منتجات الإدراك الحسى يمكن أن تتحول إلى أفكار عن طريق العمليات الإدراكية ، ثم كيف أن المعرفة يمكن أن يكون لها فضل على الناحية الخلقية ، وذلك عن طريق عملية التعلم ، التعليم ، وكما أن بستالوتزى أمكنه أن يحل طريقته محل الطرق الشكلية اللفظية فى تدريب الذاكرة فى المدارس الموجودة فى ذلك الوقت ، فإن طريقته الجديدة هذه قد جعلت الطريقة القديمة ثانوية بالنسبة لها وكذلك الحال مع هربارت الذى تمكن من استخدام طريقة بستالوتزى على أنها نقطة للبداية ، ولقد قال هربارت معرضاً بطريقة بستالوتزى :

« إن ميدان الإدراك الحسى الواقعى الممكن مفتوح بأجمعه أمام طريقة بستالوتزى ، وإن حركاتها فى هذا الميدان لاتزال تزداد حرية وعظما ، غير أن محاسن هذه الطريقة تتضح بشكل خاص فى أنها وضعت يدها بحماسة وبشجاعة أكثر من غيرها من الطرق التى سبقتها ـ على مايجب نحو بناء

عقلية الطفل ، وتزويدها بخبرات محدودة فى ضوء الإدراك الحسى ، وهى لا تعمل كما لو كان للطفل خبرات سابقة ، ولكنها تعمل على أن يكتسب الطفل الخبرة ولا تحادث الطفل على أنه كالبالغ لديه حاجة لأن يتصل بغيره وينقل إليه تجاربه ويشرحها له ولكنها تزوده لأول مرة بما يمكن أن يكون فيما بعد موضع نقاش ، وعلى ذلك يمكن القول بأن طريقة بستالوتزى لا توصف مطلقاً بأنها تتزاحم مع طريقة أخرى ولكنها تهيء السبل لها ، وهى تهتم بالطفل فى سنوات حياته الأولى حيث يكون قادراً على تقبل المعلومات ، كما أنها من شأنها أن تعامل الطفل بالحزم والسهولة المعقولة عندما يكون من الواجب تزويده بالمعلومات الأولية الأولى . على أننا لا يمكننا أن نقتنع بهذه الطريقة أكثر من أن نستطيع أن نعتبر العقل البشرى لوحة ميتة يمكنها الاحتفاظ بما نقش عليها من حروف فى صورتها الأصلية كما كتبت عليها فى أول الأمر » .

من أجل ذلك يختلف هربارت عن بستالوتزى اختلافا جوهريا فى نقطة أساسية أخرى ، فكما أن بستالوتزى قد جعل غرض العالم المادى عن طريق الإدراك الحسى هو أهم هدف للتعليم - إن لم يكن للتربية ، إذ أن الإدراك الحسى أصبح غير كاف فى نظر هربارت ، « فإن الخبرة والاختلاطات البشرية والتعليم - كل هذه العوامل المجتمعة - هى التى يتكون منها استعراض الكون » وبناء على ذلك فإن الاهتمام العظيم الذى وجهه بستالوتزى إلى الحساب ، والجغرافيا ، والعلوم الطبيعية قد استبدل به عند هربارت الاهتمام بالرياضيات البحتة من جهة ، وباللغات القديمة والأدب والتاريخ من جهة أخرى .

وهناك نقطة أخرى منها يبدأ هربارت عمله التربوى متأثرا بآراء بستالوتزى ، ذلك أن هذا كثيرا ما كان يقول : إن من بين أهدافه « صبغ

التربية بالصبغة النفسية. على أنه عندما كان يحاول التخلص من علم النفس القديم لم يتمكن من وضع نظام نفسانى يمكن أن ينسب إليه . أما هربارت فقد تمكن من وضع نظام يعتد به فى هذا الاتجاه ومن بناء أفكار تربوية جديدة، ومهما يكن من أمر فإن آراءه السيكلوجية كانت أسرع فى تحقيق أغراضها من نظرياته التربوية كما أنها أفسحت المجال لآراء أكثر دقة .

وعلى العموم يمكن أن نعتبر آراء هربارت مخالفة لآراء بستالوتزى فى أنها كانت منطقية وفلسفية فى طبيعتها . أما أفكار بستالوتزى فكان يعوزها المنطق والنظام ، ولم يكن لها أساس فلسفى يذكر .

فالأول : يمتاز بالطابع الفكرى والمنطق السليم الذى يمتاز به الفيلسوف

أما الثانى : فكان يمتاز بالعاطفة الشديدة والهدف الواضح الذى يمتاز به المصلح الذى يرمى إلى الإصلاح والتقدم السريع وإن لم يتضح فى ذهنه الهدف النهائى .

حياة يوحنا فريدريك هربارت وأعماله (١٧٧٦ — ١٨٤١)

هناك قليل فى مظاهر نشاط حياة هذا الرجل مما يمكن أن يلقى ضوءا على مبادئه التربوية ، ولذلك لايعنينا منها هنا إلا القليل .

درس هربارت المناهج التقليدية فى مدارس الجمنزيم وفى الجامعة وأظهر قدرة وعبقرية فى كل مرحلة ، وفى سن الحادية والعشرين ترك الجامعة واشتغل مربياً خاصاً لمدة ثلاث سنوات استطاع فى أثنائها أن يصوغ الكثير من مبادئه التربوية ، ولقد صرح أخيرا بأن المعرفة الحقيقية لعلم النفس التربوى لا يمكن اكتسابها بتعليم الأطفال فى مجموعات أو بمجرد معرفتهم معرفة سطحية . وإنما بمتابعة الدراسة المباشرة بالتعمق الطويل للتطور

العقلى لعدد قليل جدا من الأفراد ، على أن هربارت ما لبث أن رجع بعد ذلك للدراسة ولإعطاء محاضرات فى الفلسفة وفى التربية وفى جامعة جوتنجن فقضى بها وبجامعة كونجز برج بقية حياته ، وفى جامعة كونجزبرج هذه أنشأ هربارت ندوته التربوية وألحق بها مدرسة صغيرة للتمرين على التدريس ، وتعتبر هذه أولى النماذج الجامعية من حيث التعليم والتجارب فى دراسة علم التربية ويرجع إليه باعتباره عضوا فى اللجان المدرسية كثير من الفضل فى الإصلاحات التربوية ، ولقد صرف معظم حياته فى البحث والاستقصاء وفى إلقاء المحاضرات ونشرها .

ويقول هربارت فى مقالة له عنوانها : (ملاحظات على مقال تربوى) مشيرا إلى طريقته فى علاج المشاكل التربوية ما يأتى :

« لقد صرفت ما يقرب من عشرين عاما فى دراسة الميتافيزيقيات والرياضة ، وبجانبها استعنت بالملاحظة الشخصية وبالخبرة وبالتجارب وذلك كى أتمكن من الوقوف على أسس الخبرة السيكولوجية الصحيحة ، وكان الدافع لذلك هو اعتقادى أن جزءا كبيرا من النقص العظيم والغموض الفاحش فى معلوماتنا التربوية إنما هو ناتج من نقص معلوماتنا بعلم النفس وأنه لذلك يجب علينا أن نتناول هذا العلم بالدراسة والبحث أو على الأحرى يجب علينا أن نزيل من طريقنا ذلك السراب الذى يعبر عنه الآن باسم علم النفس .

نعم يجب أن نفعل ذلك قبل أن نصبح قادرين على أن نميز بشىء من الثقة أعمالنا الصائبة من أعمالنا الخاطئة حتى فيما يخص فترة واحدة من فترات التعليم » .

هذه إذاً هى الخدمة العظيمة التى قدمها هربارت إلى التربية ، فإن الحركة التى بدأها جون لوك واتخذ فيها من الطفل محورا لمحاولاته التربوية ولنظرياته التعليمية والتى طرقها روسو فى نقده اللاذع وحركاته الهدامة التى تبينها فى كتاباته الأدبية ، تلك الحركة التى تناولها « بستالوتزى » كما هى ونقلها إلى أيدى المربين وجعلها حقيقة واقعية لدى كل مدرس ـ قد تناولها هربارت وأصبغ عليها عنصر الاستمرار ، وذلك عن طريق أسس علمية هربارتية بدلا من تلك الأسس الخيالية التى صبغها بها روسو ، ومن تلك الأسس التجريبية التى وضعها بستالوتزى .

وسنهتم هنا بالتطبيقات التربوية الهربارتية أكثر من اهتمامنا بسيكلوجية هربارت ، تلك الناحية التى لحقها الكثير من التطور والتغيير على مر القرون والتى أصابها الإهمال التام فى كثير من المواضع والنقط .

والنقطة الأساسية هى أنه وضع العمل التربوى على أسس هامة من الحياة العقلية الموحدة والنمو العقلى المفرد ، أما علم النفس الذى كان سائداً فى القرن التاسع عشر ـ كما سبق أن درسنا ـ والذى ما زال مفضلا لدينا فى الوقت الحاضر فهو « علم النفس الارسطاليسى » المبنى على نظرية ـ الملكات مع بعض تعديل فيه ـ فللنفس قدرات راقية وأخرى منحطة وكل منهما منفصلة عن الأخرى ، وكل مجموعة من مجموعات الظواهر العقلية معتبرة نتيجة من نتائج نشاط ملكة من الملكات المناسبة ، على أن أهم تلك الملكات المناسبة هى ملكات : المعرفة والوجدان والإرادة وكل ملكة من هذه الملكات يمكن أن تنقسم إلى مجموعة تتضمن ملكات أو قدرات أصغر منها ، ، وتبعاً لهذا التنوع والاختلاف فى الحياة العقلية كان لابد من

أن يتنوع الهدف فى العمل المدرسى ، وذلك لأن كل ملكة من هذه الملكات تطلبت إعداداً خاصاً بنظام خاص (انظر الفصل التاسع) ولقد أحل هربارت بدلا من هذا الرأى فكرة أن النفس البشرية إن هى إلا وحده متصلة وأنكر عليها فكرة اشتمالها على قدرات عقلية فطرية ، وبين أنها ترتبط بالعالم الخارجى أو بالبيئة عن طريق الجهاز العصبى ، وبهذا الاتصال يتزود العقل بمبادئه ومعلوماته الأولية وذلك بطريق الإدراك الحسى ، وعن هذا الطريق تتكون الحياة العقلية للطفل ، وتفاعل هذه الظواهر يؤدى إلى المدركات العقلية العامة ، وذلك عن طريق التعميم ثم بطريق عمليات مشابهة لهذا الإدماج أو هذا التفاعل يتكون الحكم و التفكير . ولذلك كان كل مايجب على المدرس عمله هو أن يحصر جهوده فى البحث فى هذه المجموعة من المعارف التى تأتى إلى العقل من مصدرين أساسين هما :

أولا : الخبرة أو الاحتكاك بالطبيعة .

ثانياً : التحادث أو الاحتكاك بالمجتمع .

وعلى المدرس بعد ذلك أن ينمى المعرفة بالخبرة والمشاركة بالاختلاط والاحتكاك ، وذلك بالالتجاء إلى استخدام الطرق التى سنذكرها فيما يأتى :

إن العقل أو النفس لا يتكون ولا يكتسب ما ينطوى عليه من معارف بنمو القدرات الفطرية ، ولكنه ينمو بطريق التجربة والاستطلاع أو بطريق الأفكار الناتجة عن الخبرة ، فالنفس فى مبدأ أمرها ليست بالخيرة أو الشريرة ولكنها تتجه إلى هذه الناحية أو تلك تبعاً لتأثير العوامل الخارجية ، أى تبعاً لما تتقبله النفس من آثار بطريق التجارب الاستعراضية وارتباط بعضها ببعض ، وينتج عن ذلك نتيجتان مترابطتان لها أهمية عظيمة فى التربية هما :

١ ـ أن أهم خاصية للعقل هي قدرته على هضم الأفكار والتجارب وربط بعضها ببعض .

٢ ـ أن التربية التي تعين ما يستقبله العقل من الأفكار، وتحدد الوسيلة التي بها تتشابك هذه الأفكار فتتكون منها العمليات العقلية السامية هي ـ لهذه الأسباب ـ القوة الفعالة في تشكيل العقل والأخلاق .

ومن ثم نرى أن مبادىء هربارت التربوية تقوم على وظيفة العقل التمثيلي التي تعتمد على الترابط أو التداعي . وليس مما يعني المدرس فيما يخص أهمية هذا المبدأ ما إذا كان هناك من يتفق مع هربارت في إنكاره جميع الدوافع الفطرية العقلية أولا ، إذ أن هذه القوى الأساسية لا يمكن التحكم فيها وأحسن شيء يستطيع المدرس عمله على أي حال هو توجيه النمو العقلي بضبط هذه العمليات الترابطية . وعلى هذا الأساس يحدد « دي جارمو » عمل المدرس فيقول :

« إن وظيفة المدرس الأساسية هي تلقين المعلومات بطريقة تجعلها تهضم بسرعة على أساس متين نافع ، وهذه لا تعدو أن تكون مشكلة ترابط الأفكار ترابطاً واقعياً ، وسواء أكان العقل بذرة أو عدة بذور قابلة للنمو أم كان بناء على أهبة التشييد فإن العملية واحدة من وجهة نظر المدرس ، فلا بد للمدرس من معرفة شيء عن معلومات الطفل السابقة وميوله حتى يتمكن من استغلالها ، كما أنه يجب عليه أن يتخير مادته مراعيا الأهداف النهائية ، وكذا مدارك الأطفال ، ومن الواجب عليه أيضاً تنظيم المادة مراعياً خبرات التلاميذ السابقة ، ومراعياً أيضاً تلك التي يريد إيصالها إلى أذهانهم. وبعبارة أخرى : يجب أن تكون الدراسات متناسقة بعضها مع بعض ، كما أنه يجب على المدرس أن يوفق بين أساليبه التعليمية حتى يضمن سرعة فهم

الأطفال وطول مدة احتفاظهم بهذه المادة التى يعطيها هم ، وكل هذا مرتبط تمام الارتباط بالحصول على الخبرات الجديدة على الأساس السابق الذكر».

فالترابط - ويقصد به هضم الأفكار الجديدة بمعونة أفكار سبق الحصول عليها - هو المبدأ السيكلوجى الأساسى الذى طبقه هربارت على التربية على أن الغرض النظرى لهذا المبدأ كان من عمل هربارت ، أما تطبيقه العملى فهو من عمل أتباعه.

معنى التربية والغرض منها

قد اشتق هربارت فكرته عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها من الأخلاق، فمن ناحية نجد أنه يعارض المذهب الجبرى أو مذهب القضاء والقدر ذلك المذهب الذى يجعل التربية مستحيلة أو - على الأقل - عملية آلية لأن الشخصية وفق هذا الرأى تشكل بقوى خارجة خروجا تاماً. ومن ناحية أخرى : فقد عارض هربارت مذهب الحرية التامة للإرادة. تلك الحرية التى جعلت التربية الخلقية لاقيمة لها لأنه وفق هذا الرأى تكون الإرادة لها الحرية المطلقة فى اختيار ما تشاء مستقلة عن هذه القوى المهيمنة عليها ، وعلى هذا فإن الإرادة ليست بملكة يمكن أن تصدر أعمالا مستقلة عن الأفكار أو العمليات الفكرية وظيفة من وظائف العقل تعتمد اعتماداً كلياً على الأفكار والتجارب وتنشأ عنها هذه الفكرة الخاصة بالإرادة هى فكرة أساسية ، وينبغى أن نضعها نصب أعيننا كلما عرضنا لأى نظريةمن نظريات هربارت.

فالإرادة إذن هى وليدة العمل أو الخبرة ، وليست كما تفهم عادة بأنها العلة المحددة للفعل ، والعملية الترابطية عملية أساسية وذلك لأن الأفكار تؤدى إلى العمل ، والعمل يحدد الأخلاق . فالغرض من التربية عندهربارت

أخلاق : « فالعمل الوحيد والكلى للتربية يمكن أن يلخص فى كلمة الأخلاق». هذه هى الجملة الافتتاحية لكتاب العرض الجمالى . ثم أن قوله : « إن لفظ (الفضيلة) يعبر عن الغرض من التربية جميعه » . هو عبارة من عباراته الواردة فى كتاب « المبادئ التربوية » والفضيلة فى نظر هربارت هى : « الحرية الباطنية التى تطورت إلى حقيقة واقعة ثابتة فى الفرد » . أى إن الفضيلة نتاج تطورى ينشأ فى كل فرد وهى تنتج بعد سلسلة من الخبرات ، لأن كل علاقة تؤدى إلى حكم مستقل بالاستحسان أو الاستتباع عليها ، وبما أن هذه الأحكام لا يعوزها برهان ، ولكنها تصدر مباشرة من تأمل العلاقات ، وبذلك تشبه أحكام الذوق فإن هربارت سماها الأحكام الجمالية ، وأول مقالة فلسفية له عن التربية كانت تحت عنوان « العرض الجمالى للكون على أنه هدف أساسى للتربية » .

وقد سار هربارت على نهج تحليل بستالوزى لأصول الإدراك الحسى ، وهى : العدد ، والشكل ، واللغة . بل انه سار فيه إلى مدى أبعد من ذلك فوجد من الضرورى إضافة عناصر أخرى مختلفة ، وبخاصة عناصر الذوق وعنصر التفضيل ، وقد جمع بين الاثنين وجمعها تحت قاعدة واحدة هى : « ما ليس من الضرورى » أن يكون ، ولكن ـ ماينبغى « أن يكون . وهذه العناصر تسمى « التجارب الجمالية » التى تتضمن بما هو ملائم ، وما هو جميل وما هو خلق ، وما هو عادل ، وتتلخص هذه كلها فى عبارة واحدة هى : « كل مايؤدى التفكير الكامل فيه فى صورته الكاملة إلى السرور » . والغرض الأساسى من التربية هو تنمية الاتجاه إلى تفضيل ما يجعل « الحرية الباطنية » حقيقة واقعية راسخة فى نفس الفرد . والطريقة الموصلة إلى هذه التنمية تتضمن استعراض العالم استعراضاً جمالياً بالوسائل الثلاثة المذكورة آنفاً وهى :

١ — التجربة

٢ — والاختلاط بأفراد النوع الإنسانى .

٣ — التعليم .

وقد ذهب هربارت إلى مدى بعيد فى تحليل الفضيلة الشخصية الخلقية فلم يتركها فى حدوده الصورية ولكنه جدد خمس علاقات أو مبادئ خلقية .

١ — وأول هذه المبادئ هو الحرية الباطنية ـ أى إيجاد انسجام بين الرغبة من جهة وبين العقيدة والبصيرة من جهة أخرى . وإلى ذلك أضيفت حرية الإرادة والمهارة العملية أو الكمال (وهو ما كان يسميه الإغريق الاتزان أو الانسجام) والميل إلى عمل الخير أو حسن النية والعدالة والإنصاف أو الجزاء .

ولهذه العناصر الفردية عناصر اجتماعية تقابلها فالحرية الباطنية تقابلها فكرة مجتمع مثالى ، والمهارة العملية يقابلها النظام الثقافى والرغبة فى عمل الخير يقابلها نظام الحكومة ، والعدالة يقابلها النظام القانونى ، والإنصاف يقابله نظام الأجور ، والمكافآت ، وهنا يكون هربارت اتحادا بين المثل العليا لأخلاق الفرد ، وبين الناحية الخلقية للحياة الاجتماعية ، ومن هذه العلاقات يتكون النظام الأخلاقى ، ولذلك كانت مهمة التربية هى تكوين الشخصية الخلقية « التى تقف ثابتة لا تتزعزع فى معركة الحياة ولا تظهر آثارها فى قوة الأفعال الخارجية فحسب ، ولكنها تبنى على أسس قوية ثابتة قوامها البصيرة الخلقية والإرادة المستنيرة . »

٢ ـ وبعد تحديد الهدف من التربية تظهر لنا نقطة ثابتة تتعلق برأى هربارت فى طبيعة التربية فوظيفة التربية الحقيقية هى :

(ا) أنها تمد العقل بالأفكار ، والتجارب .

(ب) على أسس هذه التجارب . والأفكار تكمل دائرة التفكير في ضوء الأفكار ، وبواعث الأفعال .

ومن هذه الأفكار والتجارب تتكون العناصر التي يتركب منها العقل كما قلنا من قبل ؛ وعند هذا الحد يقف بستالوتزى ، ولكن هذه النقطة الثانية التي أخذت مرتبطة بالنقطة الأولى هي التي لها أهمية بارزة في نظرية هربارت ، وتعتمد الأخلاق على حسن النية ، وعلى المعرفة،وهاتان تعتمدان على حالة الإنسان الثقافية العامة ؛ أو بمعنى آخر : على الأفكار التي تتكون نتيجة لتفاعل الأفكار والتجارب البدائية لأنه ليس في عقل الفرد وظيفة مستقلة للإرادة فما العمل إلا نتيجة للدوافع أو الرغبة الناتجة من العناصر الأولية متأثرة بحسن النية المنبعث من المصدر نفسه ،وهنا تأتى أهمية تعاليم المدرس ، وهاك موجزاً ذكره هربارت في كتابه « العرض الجمالى :

« إن العمل الذى يقوم به التلميذ فى اختيار مايصلح ونبذ مالا يصلح هو بعينه تكوين الأخلاق : لأن هذا يؤدى إلى تكوين الشخصية الشاعرة بذاتها ولا بد أن يحدث هذا التكوين فى عقل التلميذ نفسه وأن يكمل بنشاط التلميذ الخاص لأنه من العبث أن يحاول المدرس أن يخلق القدرة على عمل كهذا ويسكبها فى روح تلميذه ولكن عليه أن يعتقد فى إمكانه أن يهيئ للمقدرة الخلقية الموجودة فعلا لدى الطفل والتى يوثق بها فى حالته الطبيعية الظروف التى تحتم عليها أن ترقى إلى مرتبة الشخصية الشاعرة بنفسها رقياً أكيدا لا يتطرق إليه الخطأ ، هذا هو مايجب على المدرس أن يتيقظ له بقدر مايمكن وهو الذى يجب عليه أن يوجه جميع جهوده إلى تحقيقه وجعله حقيقة ثابتة وإلى فحصه وتشجيعه وقيادته . »

٣ ـ وتعرف النقطة الثالثة فى نظرية هربارت باسم « تكوين الأخلاق»

وهذه تعتمد على تشكيل الإرادة بطريق عملية التعليم التهذيبي ، وهذه تنشأ عن مبدأين غير رئيسيين هما : ــ

(ا) أن هذه الأفكار والخبرات التي يتكون منها العقل يمكن أن يلحقها التشكيل بطريق « العملية الترابطية » .

(ب) أن هذه الأفكار توجه السلوك وتحدده .

فالسلوك والخلق يعتمدان مبدئيا على نوع هذه الأفكار التي يحصل عليها العقل، كما يعتمدان أيضا على الطريقة التي بها قد حصلت لأن تقدير الأخلاق أو قيمة الأخلاق وكذلك التعليم العقلي يعتمد كل منها على أتباع الطرق السيكولوجية في بناء الأفكار الأكثر تعقيداً . وبمعنى آخر . أن مهمة المدرس هي أن يبني الأخلاق ويكون العلاقات بين الأفكار التي يتكون منها عقل الطفل وبعمله هذا يشكل سلوك الطفل ، ويتبع ذلك تكوين أخلاقه وشخصيته وإذا كانت كل هذه الأفكار الأولية قد تكونت تماما وبدون نقص ،وإذا كان الانسجام والصلات بينها قد تأسست ، وإذا كانت هذه الأفكار قد اشتقت من المعاملات الاجتماعية فإن العطف الملائم أو حسن النية ينمو أيضاً ، وبذلك يتم تكوين الأخلاق ، والتلميذ حين ينبذ ما هو خطأ وشر فإنه في الوقت نفسه ينمي ذاته الحقيقية . وهو « نمو يستكشفه التلميذ حين يختار ما هو خير ، وينبذ ما هو شر » . ثم يعبر هربارت عن مدى ما يستطيع المدرس عمله في الوصول إلى مثل هذه النتائج فيقول :

« إن القدرة على التربية والتعليم لا تحددها الصلات الموجودة بين الملكات العقلية المتميزة المتقابلة ولكن تحددها العلاقات التي بين الأفكار السابق الحصول عليها ، والتي بينها وبين الكائن الحي العضوي » . وكما سبق أن رأينا فإن طبيعة هذه الأفكار أو العلاقات القائمة بين هذه الأفكار يمكن تعديلها بالتربية ، ولا نقصد بالتربية التعليم العادي الذي تقوم به المدارس الذي

جاهد ضده هربارت كما فعل بستالوتزى من قبل . هذا على الرغم من أن هربارت لم يكن لديه الكثير مما يقوله فيها كما لم يكن اتجاه بستالوتزى في التعليم كافيا .

« إن التعليم فى شكل مجرد إلقاء المعلومات ليس بكاف لضمان معارضة الأخطاء أو للتأثير فى مجموعات الأفكار القائمة بالعقل المستقلة عن المعلومات التى تلقى . ولكن التربية يجب أن تسعى بالطفل فى سبيل الحصول على هذه الأفكار ، وذلك لأن المساعدة التى يمكن أن يقدمها التعليم لبناء الأخلاق تعتمد إلى حد كبير على الأخذ بنواحى هذه الأفكار والاستمساك بها » .

والتعليم لا يوصف بأنه تربوى إلا إذا عدل مجاميع الأفكار العقلية التى حصل عليها العقل وجعل منها وحدة جديدة أو وحدات متناسقة وإلا إذا كان بذلك سبباً فى ضبط السلوك وتوجيهه ، فالإرادة ما هى إلا فكرة قد مرت بتطور كامل تمت فيه دائرة الأفكار مبتدئة من الميل أو الاهتمام ومنتهية بالعمل فهذا التعليم التربوى أو التهذيبى الذى يحدد الإرادة ، ويكونها أو الذى يحدد الإرادات . وتشكيل الأخلاق هو ما يجب أن تقوم به المدرسة، والوسيلة المباشرة لهذا التعليم التهذيبى هو إثارة الاهتمام المتعدد الجوانب أو الاتجاهات .

وسائل هربارت وطرقه

كيف يصبح التعليم أمراً تهذيبياً أو تربويا ؟ إن عرض قانون الاهتمام أو الميل الذى سنشرحه فى عبارات موجزة هو عماد ما كتبه هربارت فى كتابيه المنظمين اللذين يشملان « علم التربية » و« خلاصة المبادئ التربوية » وما كتبه شراح مذهبه وشرحه أتباعه من بعده .

« إن الهدف الأسمى من التعليم يمكن أن يتلخص فى عبارة واحدة هى

الفضيلة ، ولكى تتمكن من تحقيق هـذا الهدف النهائى للتربية يجب تحقيق أهداف أخرى قريبة ، ويمكن أن نطلق عليها اسم «الاهتمام المتعدد الجوانب» وإن كلمة الاهتمام تتضمن ذلك النوع من النشاط العقلى الذى من عمل التعليم أن يحركه وينميه . فمجرد المعرفة ليس بكاف لأننا نفكر فى هذه على أنها مخزن أو مدد من المعلومات قد يمتلكها الإنسان أحياناً وقد لا يمتلكها ، ومع ذلك يظل فى الحالة نفسها التى هو فيها . ولكن من يحصل على هذا القدر من المعلومات ثم يسعى فى الحصول على قدر آخر جديد لا بد أن يتولد لديه ميل نحو هـذا الجديد أو اهتمام به . ولما كان هذا النشاط العقلى المسمى بالاهتمام متنوعا وجب علينا أن نضيف قيداً آخر يحدد معناه ، ذلك القيد هو المتعدد الجوانب» .

هذا هو الاتجاه الذى اتبعه هربارت فى أحدث مؤلفاته فى معالجته للموضوع فالاهتمام فى نظره نشاط عقلى أو حالة عقلية تصحب عملية الحصول على فكرة .

وعلاقة هذا الميل المتعدد النواحى لشخصية التلميذ ، ولعمل المدرس قد عبر عنه هربارت بوضوح فى أقدم مؤلفاته المنظمة وفيها يعالج الموضوع فيقول :

« لابد أن يكون لدى كل رجل شغف بتناول جميع أنواع النشاط ، وأن يتجه كل شخص اتجاهاً خلقياً فى تناول أحد هذه الأنواع ، ويتوقف تحديد النوع الخلقى على اختيار الشخص ، وعلى العكس من ذلك يكون تكوين قابلية الإنسان المتعددة النواحى أو مقدرته على تقبل الآثار المختلفة من الخارج فهذه لا يمكن أن تنمو إلا بعد أن يبدأ الشخص ببذل جهوده الخاصة فى نواح متعددة وتكوين هذه القابلية المتعددة النواحى من شئون التربية ، ولذا يطلق على الجزء الأول من الهدف التربوى اسم : الاهتمام

المتعدد النواحى ، الذى يجب تمييزه من الاهتمام المبالغ فيه الذى يلىء عنه الحديث الخرافى فى كل موضوع ولما لم يكن هناك هدف من أهداف الإرادة أو اتجاه من اتجاهاته الخاصة يثير اهتمامنا أكثر من غيره فنحن نضيف إلى الاسم السابق قيداً جديداً أو صفة جديدة : هى « المناسبة » وبذلك يصير الاسم الكامل لهذا الهدف هو : (الاهتمام المتعدد النواحى المتناسبة) .

ولما كانت الاتجاهات الإرادية وليدة الأفكار فقد وجب أن يتكون لدى التلميذ « ميل » نحو موضوعات لدراسته لأن هذا هو الطريق الوحيد الذى بواسطته ترتبط هذه الأفكار ارتباطاً حيوياً بمحتويات العقل . ولكى تؤثر هذه الأفكار فى العقل وجب أن تكون لميول دائمة ، فعملية استثارة الميل ليست بمجرد وسيلة لاستمرار الانتبا إلى الدرس ، ولكنها وسيلة للحصول على الانسجام بين الأفكار الجديدة أو المحتويات الجديدة بالتأليف بينها حتى يمكن أن تدخل فى تركيب هذه الوحدات الجديدة فى عقل الطفل وبذلك يتكون أساس جديد ثابت للسلوك ومثل هذا الميل يبقى بعد أن تتم عملية التعلم أو الترابط . وإذا ما تحول الميل الواحد إلى ميل متعدد الجوانب تكونت الأخلاق المتناسقة المنسجمة ، وأهم وظيفة للمدرس هى أن يحول ذاتية التلميذ إلى ذاتية متعددة الجوانب وذلك بتنمية هذه الميول المتعددة عن طريق التلقين أو التعليم وبذلك تنتج الأخلاق ، فالذاتية أمر لا شعورى ، أما الشخصية الخلقية فأمر شعورى « فهناك ذاتيات كثيرة . وما فكرة الاهتمام المتعدد الجوانب إلا واحدة منها » .

على أن هذا الاهتمام المتعدد الاتجاهات هو كل تتفرع عنه ذاتيات يمكن قياسها فى ضوء هذا الكل ، وعمل المدرس هو أن يتخذ ذاتية التلميذ مبدأ لزيادة عدد ميوله دون أن يغير فى التناسب أو فى الشكل العام للميل

المتعدد الجوانب ، والعمل الذى يقوم به الفرد لا يغير الشكل العام للميول المتعددة ، على أن العمل الذى يقوم به الفرد هو وحده الذى يغير دائماً من حدود ذاتيته العامة وذلك كما ينمو بالتدريج فى نقطة من نقط جسم ثلاثى غير منتظم شكل كروى لم يكن قادراً قط على تغطية أطراف هذا الجسم الثلاثى » .

«وهذه الزيادات التى تمثل قوة الذاتية قد تبقى مادامت لا تفسد الشخصية الخلقية ، وبحدوثها تتخذ حدود الذاتية العامة أى شكل من الأشكال » .

وعمل المدرس عندئذ هو أن يخرج الذاتية بالاهتمام المتعدد الجوانب ، وإذا تمكن من القيام بذلك يمكن بناء شخصية الفرد الخلقية بسهولة وفرض سلطتها على الفرد » .

ولكى يتمكن المدرس من عمل ذلك يجب أن يهتم بأمرين :

أولا : اختيار المادة المناسبة وجعلها موضوعا للدراسة ، وهذه المادة يجب أن يتوفر فيها غرض التجارب وفرصة الاحتكاك بالغير .

ثانيا : أن يبحث عن أمثل الطرق للتعليم وبذلك يمكن تنظيم المعلومات تنظيما ينسجم مع تطور نمو الطفل السيكولوجى بحيث يكون هذا الاهتمام المتعدد الجوانب نتيجة حتمية له .

تجمع مواد الدراسة :

قد أدى المبدأ الأول إلى قيام فكرة تجميع أو ربط مواد الدراسة ، وقد ذكر هربارت أن أشعار هومر أحسن مادة يمكن أن تدرس لتربية الأطفال ، إذ أننا هنا نرى أن فى شباب الجنس البشرى توجد مظاهر النشاط نفسها ، والميول الموجودة فعلا فى شباب الفرد : على أن يتبع دراسة أشعار هومر دراسة أجزاء مناسبة من الأدب الإغريقى واللاتينى ، ويرتبط

بهذا دراسة بعض مراحل التاريخ المختارة أو المنتقاة على هذا الأساس - أساس تعاقب الميول المعقدة وما يتبع ذلك من المواد الموضوعية - على أن هذا الرأى لم يثبت أن وسعه أحد أتباع هربارت وهو «زيلر» فقد طبقه فى التربية فى شكل «نظرية عصور الثقافة»، وخلاصة هذه النظرية أن عصور الثقافة فى نمو الجنس البشرى توازيها مراحل النمو العقلى للفرد، فلكى تتبع النظام الطبيعى للنمو السيكولوجى للطفل وجب أن نختار مواد الدراسة ونرتبها وفقاً لمراحل النمو الثقافى للجنس البشرى، فنظرية العصور الثقافية نظرية عرضية لفكرة تجميع الدراسات، ولكن أهميتها ترجع إلى أنها وسيلة من وسائل تحديد المادة واختيارها وتنظيمها. على أن فكرة التجمع ذاتها تتطلب أن مادة الدراسة يجب أن تتجمع بشكل يحفظ شيئ وحدتها، تلك الوحدة التى هى عنصر أساسى لتكوين شعور موحد فى الفرد، وبعبارة أخرى يجب أن تترابط مادة الدراسة بحيث يستطيع الطفل إدراكها برمتها كما تعرض، وبذلك تقوى هذه الميول المتعددة الجوانب ولا تفكك أوصالها ولا تقضى على إنسجامها فتضعف شخصية الطفل وذلك بعدم ارتباطها أو عدم تشابهها.

وقد تمكن هربارت وأتباعه المقربون من إعداد خطة لتركيز مواد الدراسة عمادها توحيد جميع مواد الدراسة وجمعها حول محور واحد، وهذا المحور هو إما الأدب وحده وإما الأدب مرتبطاً بالتاريخ وقد وضع بعض أتباعه وخاصة بعض مواطنيه خططاً متعددة مفصلة للتوفيق بين مواد الدراسة، على أن هذا التوفيق لا يرمى إلى البحث عن نقطة مركزية للدراسة ولكنه يقبل عدة مراكز فمثلا اختار فى خطته خمسة مراكز ذات قيمة واحدة مختارة لقيمتها المنطقية والسيكلوجية وهذه الواحدات يجب أن تنظم بحيث يجعل تنظيم المادة متمشياً مع الاعتبارات السيكلوجية.

وبشكل يجعل الارتباطات بين المواد أمراً واضحاً ، وكثيراً ما اتخذت عدة نقط مختلفة للتجميع فى مراحل التعليم الأولى مبنية على الدراسات التاريخية أو الأدبية أو على دراسة مشاهد الطبيعة أو على النشاط الاجتماعى كما رأى فردبل ، أما فى مراحل التعليم الراقية فلم تكن هناك محاولات كثيرة . هذا إذا استثنينا فكرة التوفيق بين الدراسات

الطريقة العامة

ويقصد بها كيفية عرض المادة أو عرض أى جزء من أجزائها ، وهى طريقة عمادها طبيعة النشاط العقلى وتستمد قوتها من الطبيعة التمثيلية أو الترابطية للنمو العقلى ، تلك الطريقة التى سبق أن شرحناها على أنها أساس للتربية الهربارتية . ومنذ بداية الحركة الحسية الواقعية ظهرت الطريقة العامة فى التدريس .

وكان هربارت أول من زاد على هذه الطريقة وفصل فيها حتى أصبحت طريقة من طرق التعليم يستخدمها المدرس . وعماد هذه الطريقة عدة خطوات لا تحددها طبيعة المادة ذاتها ولكن تحددها الطريقة التى يعمل بها العقل والتى بها تتسع دائرة الشعور ، وهذه الخطوات يجب أن نتبعها فى كل وحدة من وحدات التعليم ، كتدريس المحفوظات (على مايظهر) على أن بعض الوحدات التعليمية لا تخضع فى طريقتها لطبيعة المادة أكثر مما تخضع للزمن المحدد .

وليس هناك من ميزة معينة فى هذه الخطوات ذاتها كما أن الهدف الذى يرمى إلى تحقيقه هربارت لا يتحتم الوصول إليه بمجرد التطبيق الشكلى لهذه الخطوات فى دروس المحفوظات وهذه الطريقة لا تعدو أن تكون شكلا من الأشكال يساعد فى تحقيق الهدف الإسمى من التلاقين أو التعليم وهو شكل

وإن فرضنا جدلا أن المدرس الذى ينجح فى تحقيق الغرض منه قد يكون جاهلا به جهلا تاما ، وحتى أن المدرس الملم به قد ويتبعه فى أغلب الحالات وهو غير شاعر باتباعه .

إن الوظيفة المباشرة للتعليم هى تزويد العقل بالأفكار وإيجاد العلاقة المناسبة بين بعض هذه الأفكار وبعض والتأليف بينها وتوجيهها بحسن النية أو بالمشاركة الوجدانية الأمر الذى من شأنه أن يؤدى إلى الأعمال الخلقية على أن معنى الاهتمام الذى يحمل بين ثناياه مظاهر النشاط الذى يتجلى فيه نشاط العقل وتوسيع نطاقه ليشمل شخصيته أو طبيعة متعددة الجوانب يمكن أن تتفرع منه خطوات معينة هى : الملاحظة ، والتوقع ، والطلب والعمل ، وينتج عن هذا أن التعليم الذى يهدف إلى تكوين هذا الميل المتعدد الجوانب « ويجب على وجه العموم - أن يسير ، وأن يربط ، وأن يعلم ، وأن يفلسف » وفى « الأمور المتصلة بالناحية الوجدانية يجب أن يكون التعليم ملاحظا ومستمرا ، وفاعلا ، ونشيطا فى مجال الحقيقة » ويرتبط بهذه المراحل خطوات التعليم الخمس الشكلية وهى . الوضوح - والربط - والنظام - والطريقة ، ويمكن أن نعتبر هذه الخطوات المبدأ الأساسى للتعليم أو على الأقل المبدأ السيكلوجى الأساسى له ، ونقصد بالوضوح فهم موضوع معين وهو مايقصده بستالوتزى من الملاحظة . أما « زيلر » الذى نحا نحو خطة هربارت عند تطبيقه إياها على التعليم الأولى فقد جعل هذه الخطوة اثنتين :

الأولى : الإعداد أو التحضير وهو أن يستدعى إلى العقل الأفكار القديمة المرتبطة تمام الارتباط بالأفكار الجديدة التى يراد توصيلها للعقل

وتنظيم هذه الأفكار بشكل يشرح معنى الأفكار الجديدة ويعمل على تعميق الأثر الذى تمدته فى العقل .

والخطوة الثانية : هى العرض الفعلى وذلك بحيث يمكن إساغة الأفكار الجديدة وهنا ترتبط الأفكار الجزئية الأساسية بعضها ببعض وتتضح الفكرة العامة .

أما الخطوة الثالثة : فهى خطوة الربط ، ويقصد به الصلة الحقيقية بين القديم والحديث ، وهذه هى المرحلة الأولى فى العملية الترابطية ، وهذا المزج المبدئى من عمل الخيال .

أما الخطوة الرابعة : فهى خطوة التنظيم وهى مرحلة فصل الفكرة العامه فصلا تاما عما انطوت عليه من أفكار جزئية خاصة . وحينئذ يربط المدرك الكلى العلم بطريقة منظمة بالمعلومات السابق الحصول عليها بحيث تتكون من الجميع وحده حيوية وهذا العمل من مستلزمات التفكير ، ويتطلب التكرار ، والتعبير اللغوى بصورة محدودة واضحة .

أما الخطوة الخامسة : فهى خطوة الطريقة أو التطبيق وهذه هى مرحلة التفكير التقدمى للتلميذ إذ بها يتحقق المدرك العام الذى وصل إليه وذلك عن طريق مظاهر النشاط المختلفة ، ويجب أن يطبق الطفل بقدر مايمكن مجموعة أفكاره بسرعة بمجردا كتسابها على مظاهر نشاط حياته المحدودة وبهذه الطريقة تتطور أفكار الطفل وتندمج فى وحدة حياته العقلية الحيوية ومنها تنضج وترعرع حياته العملية وذلك بطريق الإيحاء والتوجيه .

إن ماقدمناه لا يعد وأن يكون بالضرورة ملخصا عاجلا سطحيا لكيفية علاج هربارت للطريقة ، إذ ليس هناك مرب آخر نافذ البصيرة عظيم الإيحاء متمكن من فلسفته التربوية كتب فى وظيفة التعليم المباشرة مثل هربارت

ويؤخذ من ذلك أنه من الناحية الفلسفية ومن الناحية السيكولوجية للتربية ومن ناحية المناقشات العملية قد برز أثر هربارت فى شدة تأكيده لأهمية التعليم وما يتبع ذلك من أهمية الطريقة الفنية التى يجب أن تتبع فى حجرة الدراسة ولا سيما طريقة الالقاء وكان اهتمامه بذلك أكثر من الاهتمام بالروح العامة كما كانت الحال بالنسبة لبستالوزى ؛ وبذلك يمكننا القول بأن هربارت قد لخص حقيقة نظامه مشيراً إلى تلك الحقيقة بقوله : « إن التعليم سوف يكون دائرة الأفكار وإن التربية سوف تكون الأخلاق ولا قيمة للثانية بدون الأولى ، وفى هذه النظرية تتلخص جميع مبادئه التربوية » .

الحركة الفروبلية :

مميزاتها العــامة

كانت الحركة الهربارتية حركة مبدئية لفسفة التربية ، ومن مبـادىء هذه الحركة اشتقت الطرق العملية المناسبة المختلفة باختلاف الزمان والمكان والمفسّر .

أما الحركة الفروبلية فقد كانت على نقيض ذلك إذا كانت حركة تهتم بمرحلة واحدة من مراحل التعليم هى مرحلة الرياض ، ومن هذه الحركة نشأ فى عالم التربية تذوق للمبادىء التى تحتوى عليها والتى أمكن تطبيقها على كل مرحلة من مراحل التعليم ، وهناك تناقض عظيم فى وجهة النظر وفى نقطة التأكيد أو الاهتمام بين نظريتى كل من هربارت ، وفروبل إذ أن الحركة الهربارتية كما أشرنا من قبل تعنى بعملية التدريس وبإبلاغ فن التدريس درجة الكمال .

أما الحركة الفروبلية فتمتاز بأنها تؤكد أهمية الطفل وميوله وخبراته

ومظاهر نشاطه على أنها نقطة البداية ووسيلة التعليم وبأنها تهدف إلى تحسين الروح السائدة ، والهدف والجو المدرسى والروح المعنوية فى حجرة الدراسة.

وهربارت يؤكد وظيفة المدرس ، والآخر يرفع من أهمية الطفل ، زد على ذلك أن هربارت قد أكد أهمية التعليم على أنها وسيلة من وسائل بناء الأخلاق ، أما فروبل فقد أكد مظاهر نشاط الطفل المستثارة ومظاهر نشاطه الموجهة .

وكل من بستالوتزى ، وهربارت ، وفروبل قد جعل الهدف من التربية بناء الأخلاق ولكن بستالوتزى يرى أن هذا الهدف يتحقق بوسائل خارجية أى بتعليم الطفل الفضائل الخلقية تعليما مباشراً ، وبتربية كل من اليد ، والرأس ، والقلب ، على انفراد فى وقت واحد ، أما هربارت فقد رمى إلى الهدف نفسه ، ولكنه اتخذ التعليم وسيلة لتحقيق ذلك لأن الأفكار تستثير الرغبات والرغبات تستثير العمل ، والعمل الذى توجهه الأفكار التى أمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالغير يكوّن الأخلاق .

أما فروبل فيرى أن التربية إذ تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل ومن ثم إلى اكتساب الأفكار وتكوين الميول الإرادية المستقرة هى فى الواقع عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية ولقد سبقت نظرية هربارت التربوية الأساس لبستالوتزى الذى يقوم عل تدريب الإدراك الحسى وانتقل منه إلى التدريب على التآلف بين الأفكار ، والتمثيل التام لنتائج الخبرة وإدماجها فى كيان شخصية خلقية مكوبة تكويناً حسناً وذلك لبناء الأخلاق .

أما فروبل فقد بدأ من النقطة نفسها ولكنه رجع إلى الخلف إلى الأساس الباطنى لطبيعة الطفل التى تبنى عليها الإحساسات غير المنظمة فى

فترات الحياة الأولى حيث يتجلى لنا أن إمكانية التربية تنحصر إلى حد كبيرا فى تنمية مظاهر النشاط الفعلى الوجدانية الإرادية .

ونجد لديه أن طبيعة العقل البشرى النزوعية هى الناحية الأساسية وليست هى الطبيعة الإدراكية كما هو رأى هربارت ، وإذا كان التطبيق العملى لآراء فروبل الجديدة قد اقتصر على مرحلة واحدة من مراحل التعليم ، هى المرحلة الأولى مرحلة رياض الأطفال فأننا نجد أن هذه المبادىء نفسها كما تجلت فى كتاباته الفلسفية كانت أساسية لجميع مراحل التعليم ، وما المحاولات التى بذلت لتطبيق هذه الآراء على المراحل العليا فى الوقت الحاضر وفى المستقبل إلا المحاولات التى خلقتها الحركة الفروبلية الحقيقية ، ومعظم الآراء التربوية فى الوقت الحاضر تتفق مع الآراء التى نادى بها فروبل إن لم تكن استجابة لها ، ولكى نشير إلى بعد المدى الذى وصلت إليه طبيعة هذه المبادىء نكتفى باقتباس عبارة واحدة من كتاب « التربية على أنها نمو » هى « إن ذلك الذى نريد أن يكون له الأثر الحقيق الخالد الدائم السار التثقيفى التكوينى فى الطفل تلميذاً وحين يكون عالماً ورجلا نشيطاً فى المستقبل أريد بذلك أن العمل الحر المستقل يجب ألا يؤسس على الحياة كما تبدو فى الواقع فحسب وألا يرتبط بالحياة فقط ، ولكن يجب أيضاً أن ينسجم مع مقتضيات الحياة ومقتضيات البيئة ومقتضيات الزمان ومع الفرص التى تسمح بها ، ويجب أن يكون له بصفة خاصة أثر منبه موقظ فى حياة الطفل الداخلية ومن ثم يجب أن تنشأ عنه تلك الحياة بطريقة تلقائية ، وهذا هو طبيعة لإعداد التربوى للإنسان الذى يجب اتباعه والتمرن عليه ، وهذا هو ما اعتبر أمراً ضرورياً من أمور الحياة فى الوقت الحاضر ، وهذا القانون عماده قانون الطبيعة وقانون العالم والقوانين الطبيعية الضرورية لتكوين الحياة ، الإبقاء عليه هو فى نظرى من مستلزمات الحياة وأعتقد أن هذا المبدأ فى

تطبيقاته العامة بالغ الأهمية لحياة الإنسانية ولحياة الأمم لدرجة أن تحقيقه بنسبة درجة اتصاله بالقوانين البسيطة التى لا يلحقها تغير ، يجب أن يكون عمل التربية جميعها فى جميع مظاهر الاتصال بالحياة وتحت جميع الظروف ويتجلى هنا المظهران الهامان للتغيرات البالغة أقصى درجات الوضوح التى لحقت أمور التعليم فى عصرنا الحاضر ، أما أولهما فرتبط بالمنهاج ويهدف إلى أن مادة التعليم إذا أردنا لها أن تعمل على نمو عقل الطفل وطبيعته بأسلوب حقيقى حيوى يجب أن تنتقى من الحياة الواقعية التى تؤثر فى حياة الطفل ، وتقع فى دائرة خبرته ، وأما ثانيهما فتمم للأول ومؤداه الاعتقاد بأننا إذا أردنا أن تنتج التربية النتائج المرموقة من الناحيتين : الفردية والاجتماعية ، كان من الواجب أن تكون نتائج التعليم المدرسى مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالحياة كما هى فعلا وذلك عن طريق نشاط الطفل الذى يتوج عملية التعليم .

على أن الحركة الفروبلية إذا درسناها على أنها تنظر هذه النظرة فى مشكلة التربية جميعها من وجهة نظر طبيعة الطفل . ونظراً لأن الحركة الفروبلية تعتمد على التفكير فى مشكلة التربية جميعها من وجهة النظر إلى طبيعة الطفل ، وعلى القول بأن شخصية الطفل الارادية أمر أساسى وعلى أن أساس تحديد جميع مشكلات التربية الأخرى يقوم على مبدأ النمو عن طريق النشاط الذاتى - نظراً لهذا كله كانت الحركة الفروبلية بقطع النظر عن ناحيتها الخاصة برياض الأطفال أقل وضوحاً فى تأثيرها على العمل المدرسى من الحركة الهربارتية ، ومن ثم كان تتبع تأثير فروبل فى فن التدريس أصعب من تتبع تأثير هربارت فيه ، ومع ذلك فمن الواضح جداً من العبارة الافتتاحية أن هذه الآراء قد غزت جميع الأفكار التربوية ، وبالجملة يمكن أن يقال : أنه كلما أكدت المدرسة مظاهر نشاط الطفل أكثر من تأكيدها لفنية طريقة التدريس وكلما سعت التربية فى بناء الأخلاق والشخصية

أكثر من اهتمامها بمجرد القاء المعلومات وتدريب القدرات الادراكية تقول كلما رأينا هذا أمكن لمس آثار فروبل .

فريدريك ولهلم أوجست فروبل ١٧٨٢ — ١٨٥٢ م

من بين جميع مصلحى التربية كانت خبرة «فروبل» إلى جانب نظرياته تشبه إلى حد كبير خبرة بستالوتزى ونظرياته . وفى الواقع بدأت تجارب فروبل الجديدة ونظرياته الثورية من اتصاله المباشر ببستالوتزى . إلا أن تاريخ حياته لا يلقى ضوءاً كافياً على نظرياته .كما كانت الحال مع بستالوتزى. فنظريات فروبل لم تعد أن تكون تعبيرات تربوية عن النزعة الفلسفية السائدة فى عصره ، وقد تبلورت فى قالب فلسفى فى مستهل حياته . زد على ذلك أن جهوده لم تكن موجهة إلى تحسين هذه الآراء من الناحية المنطقية بقدر ما كانت موجهة إلى تحسين تطبيقها من الناحية العملية . هذا بالإضافة إلى أنه كان لفروبل قوة خارقة للعادة فى تحويل النظريات إلى أعمال ، وقوة فى وضع الأصول العامة فى صيغ متماسكة ، ومقدرة على وضع فلسفة ، وتنظيم تطبيق عملى للآراء التربوية الجديدة . ومهما يكن الأمر فإن محاولات «فروبل» فى المعاهد التى أدارها لاخراج أفكاره الجديدة إلى حيز العمل كانت تشبه محاولات المصلحين السابقين ، ولم يمكن هذا راجعا لحاجته إلى القدرة العملية. على الرغم من أنه كغيره من العباقرة قد وجد من الصعب العمل مع غيره من الناس . ولكن كان يرجع إلى الطابع المضطرب الذى ميز ذلك العصر الذى وجد فيه . كما يرجع أيضا إلى أن طريق المصلحين دائما وعر ماداموا يريدون تخطى المألوف .

وكانت أعمال فرويل التربوية الأولى مشتقة متقطعة لا تهدف لغرض معين ، ولم تكن مرضية كما قال فروبل نفسه عنها فيما بعد لأنه لم تكن

هناك وحدة بين الموضوعات الدراسية ، ولا اتصال بين هذه الموضوعات وبين الحياة ، وكان شبابه مقسم بين نشاطه الجامعى ونشاطه العلى العملى . فقد كان تلميذا تحت التمرين لصاحب غابة ، وكاتب حسابات لعقارات كبيرة، ومساحا للأراضى ، ثم مساعد أمين متحف للعلوم البيولوجية ، وقد أدت هذه الخبرات إلى نتيجتين هامتين هما :ـ

أولا ـ حب عميق للطبيعة ، وتأكيد للحقيقة أنه عن طريق الطبيعة يتمكن الفرد من أن يؤمن بالوحدة بين الأفكار وبين تحقيقاتها العملية . تلك الوحدة التى تنادى بها الفلسفة الجامعية . والتى لم تكن فى يوم من الأيام فى النظم التربوية .

وفى سن الثالثة والعشرين استدعى أن يكون مدرسا فى معهد بستالوتزى فى فرانكفورت . وهنا يكتشف العمل المناسب له ، وبعد سنتين يصبح مدرسا خصوصيا لثلاثة تلاميذ . فيأخذهم إلى معهد بستالوتزى فى « فردان حيث يعمل فى تعاون معه . وإن لم يندمج معه اندماجا مباشراً لمدة سنتين أخريين . ومن هذه الخبرات يتجه مخلصا للإصلاح فى ميادين التربية التى بدأ يعد نفسه الآن لها بإكمال دراسته الجامعية . وبعـــد أن يشترك فى الجهود المبذول لطرد نابليون حينئذ اشتراكا حماسياً . لاتفاق ذلك العمل مع ماكان ينادى به من الوحدة نجد أنه بعد ذلك يستقيل من إمانة متحف برلين فى سنة ١٨١٦ ليتفرغ لعملية الإصلاح التربوى . وقد حفزه إلى هذا العمل ما شعر به من الحاجة الماسة إلى الوحدة ، ووضوح الغرض التربوى القائم فى ذلك الوقت ، كما ألهمته خبرته بحركة بستالوتزى ، واكتشافه للوحدة فى الطبيعة . وفى كوخ أحد الفلاحين مع خمسة من صغار الأطفال يفتتح « فروبل » أول معهد له يسميه باسم « المعهد التربوى الألمانى العام » الذى نقل إلى مدينة كلهاو سنة ١٨١٧ حيث عمل فروبل عدة سنوات فى سبيل

تحسين التربية كما فعل بستالوتزى من قبل . وهنا يقابل المعارضة نفسها من السلطات صاحبة الشأن التى قوى مركزها فى ذلك الوقت المعارضة السياسية لكل فكرة ثورية . ورغم أن العمل كان أكثر نفعاً من عمل بستالوتزى لأنه كان يستند إلى أسس فلسفية أوسع وإلى خبرات عملية أكبر . فإن فروبل أظهر الحاجة إلى الحزم فى الإدارة العملية ، وقد كان مجال عمله التربوى أكثر اتساعا من مجال بستالوتزى . وكان يتجه مباشرة نحو الدراسات الثانوية . وحتى سنة ١٨٢٦ بعد ظهور رسالته القيمة « تربية الإنسان » كان يردد آراء « كومينيوس » فى هذا الموضوع ، ثم بدأ بعد ذلك يولى وجهه شطر العناية بسنى الطفولة الأولى . وقد ظل فروبل يدرس الأطفال عن كثب . مما مكنه من توسيع مدى الانتفاع باللعب والنشاط التلقائى للأطفال أكثر من أى شخص أتى قبله . وقد أرسلت الحكومة سنة ١٨٢٥ مفتشاً للوقوف على مدى صحة الأغراض الثوريه التى نسبت إلى معهد فروبل فكانت تقارير المفتشين بالإضافة إلى فكرة فروبل فى سنة ١٨٢٩ فى إنشاء معهد جديد مساعدة على إبراز فكرة فروبل الأساسية أكثر مما كان لآرائه الفلسفية التى أذاعها سنة ١٨٢٦ . وهذه تتلخص فى أن الأطفال يتجهون إلى الابتكار أكثر مما يقنعون بالاستقبال أى تلقى المعلومات . وأن كل عمل تربوى يجب أن يؤسس على هذا الميل الفطرى للأطفال أى يجب أن يعبروا عن أنفسهم بأعمالهم . وهنا نقتبس جملة من تقارير أحد المفتشين المعادين لفروبل ولآرائه : .

« إن النشاط التلقائى للعقل هو القانون الأول الذى تسير عليه مدارس فروبل ـ وبناء عليه . فنوع المعلومات التى تعطى هنا لا تجعل من العقل الصغير صندوقا صلب الجدران يحشى فيه جميع ما يمكن حشوه من أنواع النقود المختلفة القيم ، والعملة المتداولة فى ذلك العالم ، ولكنها تلقن ببطء ،

وباستمرار، وبتسلسل وتقدم مستمر أى طبقاً لعلاقة موجودة فى الطبيعة البشرية . ويسير التعليم فى هذا المعهد بثبات دون توقف من السهل إلى الصعب ومن التافه إلى المهم مكيفاً تبعاً لطبيعة الطفل وحاجاته . حتى إن الطفل ليذهب إلى الدرس مدفوعا بالرغبة نفسها الذى يذهب بها إلى اللعب . »

وخلال ثمان أو عشر سنوات من المحاولات العملية الناجحة إحداها فى « بور جردورف » حيث أجرى بستالوتزى إحدى تجاربه المشهورة تمكن فروبل أن يكون آراءه الخاصة بالتربية فى السنوات الأولى . وفى سنة ١٨٣٧ فى قرية « بلا كنبرج » الصغيرة قرب « كيلهاو » نجد أنه يخرج إلى حيز العمل أول تلك المعاهد الذى سماه فيما بعد « رياض الأطفال » . وفى سبيل الدعاية لهذه المبادىء التربوية الجديدة نجد أن فروبل يكرس بقية حياته ، إذ أنه فى هذه الأرض البكر كانت الآراء التربوية الجديدة أكثر ايضاحا وأكثر تحقيقاً وادراكا .

وفى خلال الفترة التالية مباشرة لتأسيس أول روضة للأطفال ظهر الجزء الأكبر من مؤلفات فروبل التى كانت تهدف أولا إلى الدعاية العملية لمبادىء رياض الأطفال الجديدة وجعلها معاهد شعبية . وهذه المرحلة الأخيرة من آراء فروبل سارت بخطوات بطيئة . وبين سنتى ١٨٥١ ، ١٨٦١ لقيت رياض الأطفال مقاومة عنيفة منعت الحكومة البروسية تأسيس هذه الرياضة لاعتبارها ثورية فى طبيعتها . ومن ناحية أخرى فإن المجهود الذى قام به فروبل ظل مع شىء من التعديل الطفيف أساساً لطرائق التدريس فى رياض الأطفال .

طبيعة مؤلفاته :

وفى العجالة التى سنسرد فيها مبادىء فروبل الأساسية يجب أن نعرف أنه على الرغم من قوة فروبل الخارقة للعادة فى صب آرائه فى قالب عملى

فإن آراءه الفلسفية ليس من السهل تفسيرها . وهى توصف إلى حد بعيد بعدم الوضوح والتحديد شإنها فى ذلك شأن آراء بستالوتزى . وإن كانت من نوع مغاير . ولما كان لفروبل طابعه الفلسفى فإننا نجد أن أفكاره معبر عنها بطريقة عاطفية أكثر منها بطريقة علمية .

ولما كانت المثالية عند فروبل تقوم على أشياء رمزية وخفية فإن تفسيرها تفسيراً دقيقاً من الأمور المستحيلة .

وقد كان فروبل متدينا ولكن بتأثير فلسفته وحبه للطبيعة كان دينه غالباً هو دين وحدة الوجود فى الفكر ، كما كان تعبيره أقرب إلى الأسلوب العاطفى المنصوص . وهذا أنتج بدوره المثالية الرمزية . إذ أنه يبحث دائما عن سبب خفى فى أسهل العلاقات الظاهرية أى أنه كان غريباً عن عصر اهتم بالعلم إلى درجة كبيرة حتى فى النواحى السلبية كما كانت الحال فى النصف الأخير من القرن ١٩ ، وإلى هــــذه الحقيقة ترجع الصعاب التى تقابلنا فى تقدير فروبل . وفى عدم الإنسجام معه بل إلى معارضة بعض آرائه. على أن فلسفة فروبل وسيكولوجيته لم تترك الكثير الذى يجب أن يكمل أو يعاد على أسس جديدة من أساسها . وإن عملية أكمال أو إعادة تأسيس مبادىء فروبل متروكة لتعاليم العصر الحديث ، ويرجع تفجر ينابيع التربية الحديثة إلى فروبل أكثر من روجوعها إلى هربارت أو بستالوتزى .

ومهما يكن من تأكيد فروبل « لمبدأ الوحدة » فإننا لا نجد أثراً لهذا المبدأ فى كتاباته ، ومثل هـذه الوحدة تتجلى فى الأسس المستقرة الدائمة لتفسير الحياة ، والحقائق الواقعية ، ومشاكل التربية فى اتجاهات جميع نواحى تفكيره وأغراضها .

قانون الوحدة أو الارتباط الداخلي على أنه أساس للتربية :

تقوم أفكار فروبل التربوية على أسس فلسفية كما كانت تقوم أفكار هربارت على أسس سيكولوجية . هذا بالإضافة إلى أنه كان لفروبل ناحية سيكولوجية كما كان لهربارت ناحية فلسفية . وعلى أساس الاعتبارات الفلسفية والسيكولوجية نجد أن هذين المصلحين التربويين قد اختلفا فيما بينهما اختلافا عظيما . فإن فروبل بنى آراءه على الفلسفة المثالية التي كانت سائدة في عصره . أي على فلسفة عمانويل كانت ، وشلنج ، وهيجل ، ونحته . رغم احتجاج هربارت ، وفروبل عليها .

وكانت العقيدة الأساسية التي تقوم عليها هذه الحركة الفلسفية كلها هي البحث عن تفسير المظاهر الواقعية ، وكذلك عن شرح مظاهر الحياة من الناحية العملية في ضوء اندماج وجود كل من الطبيعة والإنسان في وجود الروح المطلق أو العام . وليس الوجود المطلق هو المادة ولكنه هو الروح . الروح الشاعر بذاته ، وهذا الروح الشاعر بنفسه يتضمن الهدف من وجود العالم كما يتضمن السبب الأولى في وجوده أو بيانا لمنشأ الوجود ومعناه سواء في ذلك وجود الطبيعة أو وجود الإنسان .

ومن هذا تنشأ الوحدة العامة التي في ضوئها يمكن تفسير ذلك التعدد البادي في الطبيعة وفي الحياة . وذلك أن الاختلافات الحقيقية الوحيدة هي الاختلافات الملاحظة في الوحدات الجزئية وما تفرع منها الداخلة في نطاق تلك الوحدة العامة الشاملة التي في ضوئها يتبين معنى هذه الاختلافات الظاهرية .

فهذا العنصر الروحاني ، وتلك الحقيقة الروحانية العامة كانت في نظر فروبل هي منبع جميع مظاهر الحياة ، ومصدر جميع مظاهر الوجود .

وكان الغرض من التربية فى نظره هو توسيع دائرة حياة الفرد وإدراكه معنى هذا الوجود باشتراكه واندماجه فى هـذا الروح العام الشامل لجميع الكائنات . وإن هذا الارتباط الداخلى النفسى واتصاله بالعنصر الروحانى الخارجى كفيل بأن يفسر جميع مظاهر الوجود الحقيق . وإن تحقيقه فى حياة الفرد هو الهدف من التربية .

وتتضمن الفقرة الأولى من كتاب فروبل المسمى « تربية الإنسان » خلاصة كاملة لهذه النظرية وذلك حيث يقول :ـ

« هناك قانون أبدى يسيطر على جميع الأشياء ويتحكم فيها . وإلى ذلك الشخص الذى يمتلىء عقله ـ عن ميل وعقيدة ـ بما لايخالف هذا الرأى ، وإلى ذلك الشخص الذى يتمكن عن طريق تصوره العقلى أن يدرك الوجود الباطنى فى الوجود الخارجى ، وبطريق هذا الوجود الخارجى ، والذى يرى الوجود الخارجى يبدأ بطريق منطقى من الوجود الباطنى نعلن هذا القانون بوضوح وبصراحة فى طبيعة (الوجود الخارجى) وفى روحه (الباطنى) وفى الحياة التى يتجلى فيها التوحيد بين الاثنين .

هذا القانون الشامل مؤسس بالضرورة على وحدة دائمة تتميز بالنشاط وبالحيوية ، وبالشعور بالذات ومن ثم بالخلود . وهذه الحقيقة كالوحدة ذاتها يمكن التحقق منها بوضوح إما بطريق العقيدة وإما بطريق البصيرة بوضوح وشمول متساويين فى الحالين وعلى ذلك فالعقل البشرى الشديد الملاحظة المفكر لم يفشل قط ولن يفشل مطلقا فى إدراك هذه الوحدة التى تتجلى فى الله سبحانه وتعالى ، لجميع الأشياء نشأت عن الوحدة المقدسة عن الله عز وجل ، وهى ترجع فى أصلها إلى الوحدة المقدسة أو إلى الله وحده سبحانه وتعالى ، فالله هو المصدر الوحيد لجميع الأشياء ، وفى جميع الأشياء تحيا وتسيطر الوحدة

المقدسة ، أى الله وجميع الأشياء تحيا وتستمد وجودها فى الوحدة المقدسة، وبها أى فى الله وبه ، وهذا الإشعاع المقدس الذى يعيش فى كل شىء هو جوهر الأشياء ، وكل الكائنات توجد بوساطة الإشعاع المقدس الذى ينتشر حيا فيها ، وكل شىء فرد ، وكل كائن يشترك فى كيان هذه الوحدة الشاملة الشاعرة بنفسها ، تلك الوحدة التى تسبغ معنى على الشىء المفرد ، وعلى حياة الفرد ، والتربية تعمل على تحقيق هذه الوحدة وتعمل أيضاً على نمو الاتحاد الباطنى . وعلى توسيع نطاق هذه الجرثومة العالمية العامة التى توجد فى باطن كل فرد ، كما تعمل أيضاً على تنمية هذا الجوهر المقدس حتى يشارك كل فرد فى تكميل وجوده .

ويقول فروبل فى موضع آخر « إن مصير جميع الأشياء وأعمالها فى حياتها تهدف إلى أن تكشف عن جوهرها ، وبذلك تكشف عن وجودها المقدس ، وبذلك يمكن تعليل ذلك الشعور الدينى العميق الشامل الذى يتخلل جميع مؤلفات فروبل . إذ أن هذا الشعور ليس أمرا خارجيا يبدو كأنه ملحق إضافى بل هو من مبادئه الفلسفية بمثابة الروح الذى يسرى فى الكائن الحى ، وبناء عليه فكل كائن حى وكل حقيقة تشترك فى كيان هذا الجوهر . وبقدر هذا الاشتراك يتمكن من الكشف عن هذا الجوهر أو من الوصول إليه ، إذا كان له وجود شعورى ومن ثم يستطيع كل كائن طبيعى أن يكشف عن حقيقة الله .

ويمكن أن تتجلى الروح الإلهية فى كل شىء . فهدف التربية إذن هو تحقيق هذا المصير .

ونمو هذا الجوهر وإدماجه فى الوحدة الكبرى المقدسة واتحاده بها فى الطبيعة ، فما الطبيعة والكائنات جميعها سوى مظهر من مظاهر وجود الله سبحانه وتعالى وعامل للكشف عنه وهدف الموجودات كلها هو الكشف

عن الله وجميع الكائنات لا يتحقق وجودها إلا بوساطة الجوهر المقدس المنبث فيها وبسببه . وإن تكرارنا لهذه الآراء وما يماثلها ليس تظاهرا وإدعاء إذ أنها جزء من فلسفة فروبل والفلسفة فى نظر فروبل ليست أمرا نظريا وإنما هى الحياة . وفى الحق أن هذا الاعتقاد هو نفسه القانون الأساسى للاتحاد الباطنى ذلك القانون الذى أصبح أساسا وهدفا للتربية وفى كتاب فروبل « التربية عن طريق النمو » نجده يقرر الأسباب التى تبرز اعتباره قانون الوحدة قانونا أساسيا فى التربية ويتلخص جوهر كلامه فى هذا الموضوع فيما يأتى : —

١ — عن طريقه يمكننا أن نفهم طبيعة الطفل فهما تاما .

٢ — عن طريقه يمكننا أن نعتبر الفرد أو الطفل النقطة المركزية لجميع العلاقات الحيوية .

٣ — عن طريقه يمكننا أن نصل إلى هدف واضح ، وظاهر للتربية وإلى وسائل وطريقة مناسبة لتحقيق هذا الهدف .

٤ — إن التربية التى تستند إلى هذا القانون هى تربية عمليه مادامت تتطلب عملا وتطبيقاً مباشرا

٥ — إن مثل هذه التربية تتناسب وهذا العصر العملى الذى يتطلب أن تحقق فى الحياة المثل العليا التى تكونت عن طريق الخبرة

٦ — إن مثل هذه التربية يمكنها أن تلائم نفسها لكل عصر من عصور الحياة ولكل مرحلة من مراحل نمو الطفل .

٧ — وهذه التربية التوحيدية تتناسب وعصر العزلة . والقضاء والفردية كما هى الحال فى العصر الحاضر

٨ - إن مثل هـذه التربية ينبغى أن تجعل أسمى الأفكار الفلسفية والأخلاقية واضحة وحقيقية فى معترك الحياة .

٩ - إن مثل هذه التربية تحد من نشاط حركة العمال النامية ومن آثار عصر الصناعة الفتاكة والآلية إذ أنها ستكشف وتقوى وتنمى قوة الطفل حتى يتمكن من المحافظة على نفسه فى حماية شخصية استغلالية . ذلك لأنها تعلمه كيف يتصرف إزاء المادة وفقا لطبيعتها . وتضفى على العمل أهميته العظيمه . باعتباره نشاطا إبداعيا ، وتنمى قوة التفكير والإرادة والعمل . وبذلك تضع الأساس الحقيقى لبناء الأخلاق .

وقد استنبط فروبل من عقيدته فى حقيقة هـذه الوحدة اعتقاده بأن الطبيعة تكشف للطفل عن حقيقة الله . ومن هنا نشأ كل اهتمامه باستخدام الظواهر الطبيعية . وبدراسة الطفل للطبيعة وعرضه لهذه المادة عرضارمزيا

لقد رأى فروبل الوحدة فى الحياة العضوية . ولذا كان من أوائل الذين أيدوا نظرية التطور العضوى وقد دعاه هذا إلى أن يعلق أهمية جديدة على أن يدرس الطفل وقد اعتقد أن الوحدة نفسها توجد فى عالم الجمادات . وأنها صارت رمزا للطفل يشير إلى الوحدة العليا جميعها . وحدة التفكير والحياة وقد ترتب على اعتناق هذه الفكرة أن استنبط أفكاره الخاصة باستخدام « الهدايا » فى مدارس رياض الأطفال . وإننا نجد كثيرا مما هو خيالى بعيد عن الحقيقة فيما استنبطه فروبل من شعوره الخاص بالتعبير عن الروح الكلية العامة أو تجليها فى نماذج الجمادات غير العضوية كالبلور . وإن ذلك ليظهر قصوره أوضح حين نجد أن الفكرة الأساسية غير مفهومة مطلقا . وإننا لنجد بين الفرد الجنسى وحدة أسمى فإن الفرد الجنسى يكونان فى الواقع حياة عضوية واحدة ينبغى أن تمثلها المدرسة بصورة مصغرة .وبذلك تصير

المدرسة مجتمعا يتمكن فيه الطفل من أن يكشف عن جميع العلاقات الاجتماعية بشكل مثالى مبسط . وبذلك تتضح وظيفة المدرسة الحقيقية باعتبارها وسيلة للتقدم الاجتماعى . كما أنها أداة للنمو الفردى . وفى حياة كل فرد توجد الوحدة نفسها ممثلة فى مراحل الطفولة والشباب والرجولة وهذه وحدة فشلت المدرسة فى إدراكها فشلا ذريعا حتى أصبحت التربية المدرسية نفسها أمرا صوريا لا غير . ولقد عرف فروبل هذه الوحدة كما عرف الارتباط العضوى بين مواد الدراسة المختلفة وجعله أساسا لإعادة تنظيم مواد المنهج . وكان فروبل فى هذا الصدد أدق من هربارت نفسه . وكان من نتائج ذلك أن حظيت نظرية عصور الثقافة - أو على الأحرى فكرة الربط بين المواد بتأييد - بين جماعة الفروبليين . كما كانت الحال بين جماعة الهربارتيين . على أنه لم يكن بين الفروبليين من استمسك بخطط معينة فى تطبيق هذه النظرية . وبالمثل نجد أن قانون الربط الداخلى - أو الربط بين الذاتى والموضعى - كان سببا فى أنه يسر لفروبل فكرته عن النمو العقلى وأدى أيضا إلى زيادة تأكيد الوحدة بين المعرفة والوجدان ومظاهر نشاط الإرادة . وهذه فكرة أساسية ومع أن فروبل لم يصغ هذه الفكرة فى عبارة سيكلوجية محددة منظمة . فإنها أقرب كثيرا إلى الآراء العلمية الحديثة الخاصة بطبيعة نمو العقل وبمظاهر نشاطه من سيكولوجيه هربارت

وعند كل نقطة وجد فروبل بين التفكير وبين الحياة وحدة يجب أن تنميها التربية . فالتربية تصير فى هذه الحالة عملية التلاؤم التقدمى المستمر بين الفرد وبين الحياة الكبرى التى هى مصيره . وفيها يجب أن يجد كيانه أى نفسه الحقيقية .

النمو على أنه عملية للتربية :

إن الفكرة الفلسفية التى ينطوى عليها مبدأ الوحدة تتطلب أن يصحبها القول باستمرار تطور جميع الأشياء وتوالدها . فمذهب الفردية الذى ظهر أمره فى عصر روسو يخلى الطريق لمبدأ النمو والوحدة العضوية . والوجود الحقيقى يصير من الناحية الفلسفية هو الوجود الروحانى أو العقل الذى يوصف بأنه مطلق الوجود يقوم على نفسه بنفسه أو يهيمن على ذاته بذاته وهذه الهيمنة الذاتية لا تنطبق على أصل الأشياء أو على وجودها فحسب ولكن تنطبق على العملية التى بواسطتها يمكن الاحتفاظ بعالم المظاهر ، وقد قدر التعبير العلمى عن هذه الفكرة الراجحة الآن التى عبر عنها تعبيرا تفصيليا سبنسر ، وداروين ودولاس أن يكون سببا فى ظهور نظرية التطور العضوى وقد اعتنق فروبل هذه الفكرة وطبقها على التربية قبل غيره ولا يتجلى هذا فى عباراته النظرية الخاصة بطبيعة التربية وبعمليتها فحسب . ولكنها تضفى على استخدام الهدايا وعلى مظاهر النشاط الواقعى فى المدرسة معنى أعمق إذ أن هناك مبدأ أساسيا سائداً فى الاثنين مؤداه أن كل نشاط لاحق يتضمن كل نشاط سبقه من قبل . وقد صار المبدأ الذى مؤداه : كل لاحق لابد أن ينشأ عن السابق مبدأ بلغ الغاية من الغموض فى مؤلفات فروبل المختلفة ، لأنه يتضمن كثيرا من المعانى التى تخفى على القارىء العادى

وفى كتابه « تربية الانسان » نجد أن فكرته الفلسفية العامة قد برزت فى طابعها الدينى كعادته « فالله يخلق الكائنات . ويستمر فى الانتاج . وبدون انقطاع . وكل فكرة إلهية عمل وإنتاج وكل فكرة إلهية تظل تعمل بقوة إبداعية وبنشاط إنتاجى أبدى لا نهاية له ، والتطور هو اتجاه هذه الوحدة الروح أو العقل - إلى أن تعلن عن نفسها فى الصور المختلفه لنشاط الروح .

وما يصحبها من تغيرات ظاهرية . وما التربية إلا مظهر من مظاهر التطور العام . هى عملية نمو بها يتمكن الفرد من أن يتحقق من معنى الحياة . ومن الوحدة الشاملة لجميع الأشياء . التى لا يعدو أن يكون هو نفسه عنصرا فيها هى عملية نمو عن طريقها تتسع حياته . حتى ترتبط بالطبيعة . وتتمكن من الاندماج والمشاركة الوجدانية فى نواحى نشاط المجتمع . ونستطيع المساهمة فى خيرات الجنس البشرى وفى آمال الإنسانية .

ومع أن فروبل قد عبر عن هذه الآراء بأسلوب فلسفى عام . ومع أنه لم ينظمها تنظيما منطقياً فإنه قد أبدع مجموعة التمارين المسماة بالهدايا والأعمال اليدوية التى عن طريقها يتمكن المدرس الماهر من تحقيق هذا النمو الموحد . على أن نواحى النشاط التى تتطلبها الهدايا والأعمال ليست مفيدة للمدرس . وهامة الطفل فحسب ، ولكنها لها معنى أعمق عند أولئك الذين ينظرون إلى المشكلة بمنظار فروبل . لأنها تمهد الوسائل المعدة إعداداً خاصاً ببصيرة فلسفية . والتى تهدف إلى نمو عقل الطفل وروحه أو على الأقل إلى مساعدته على هذا النمو لا يعتمد أو يتوقف على مجرد استخدام هذه التمارين كما وصفها الأستاذ ، وإن عظم الاهتمام الموجه إلى نشاط الطفل الذاتى بل إنه يتوقف أيضاً على مدى مالدى المدرس من ذلك البصر نفسه بشئون الحياة وعالم الحقيقة . وعلى مدى مالدى عقل الطفل من الدافع نفسه والعلم الشعورى بذلك المبدأ مبدأ وحدة الوجود . على أن استخدام الهدايا والأعمال لمجرد تسلية الطفل فى بيته . وتزويده بالمعرفة أو بمجرد تعريفه بها . لا يحقق الخطة الحقيقية المطابقة لآراء فروبل ، ولا يمكن الحصول على الفوائد التربوية الحقيقية المقصودة من استخدام هذه الهدايا والأعمال ، أو القيام بأى عمل مدرسى آخر إلا إذا كان استخدامها على أساس مبدأ الوحدة وعملية التنمية . فحينئذ تتحقق

المبادىء الحقة التى قصد إليها فروبل حيث يقول « إن مايكمن فى الكل يكمن فى أصغر أجزائه ، وذلك الذى يكمن فى الإنسانية بوجه عام يكمن أيضا حتى فى أصغر أطفالها وأقلهم ، ثم إن ما يكمن فى الإنسانية بوجه عام ويتحلى حتى فى الطفل كما ذكرنا فإنه يكمن فى الطفل فى حالة غفلة على صورة عنصر مجرد أوجرثومة ثم يعبر عن نفسه فى أصغر جزء من طبيعته ، وفى الحق أله يتجلى فى هذا الجزء بصورة واضحة لكل عين روحانية نفاذة .

وتتلخص الفكرة الأساسية التى ينطوى عليها كتابه « تربية الإنسان » فى العبارة الآتية « إن الله سبحانه وتعالى لا يطعم ولا يحقن ، ولكن يساعد أحقر الأشياء وأشدها نقصاً على النمو والرقى تدريجا فى درجات الرقى وفقاً للقوانين الأبدية القائمة بذاتها المنمية لنفسها بنفسها .

وما التربية إلا تحقيق لعملية التطور فى أرقى مظهر من مظاهرها كما تتجلى فى الكائن الحى الإنسانى . وعلى هذا النحو ينصح فروبل قبل غيره عن رأى فى التربية قدر له أن يسود فى المستقبل القريب .

النشاط الذاتى باعتباره الطريق الذى تتخذه العملية التربوية :

إن فروبل حين يؤكد مبادىء النشاط الذاتى على أنه الطريقة التى بها تتحقق التربية بمعنى النمو السابق وصفه » .

يبرهن مرة أخرى على أنه ساهم فى الحياة الفكرية البارزة فى مستهل القرن التاسع عشر وعلى أنه كان أول من طبق تلك الآراء التى كانت مألوفة فى الفلسفة والعلوم على مشاكل التربية ، أما فيما يختص بالتفكير العلمى فقد انقرضت الفكرة القديمة الخاصة بتقسيم أصناف الأحياء إلى أنواع مستقلة منفصل بعضها عن بعضها تمام الانفصال . وحل محلها الاعتقاد العام بمبدأ

النشوء والترقى أى تطور أشكال الكائنات الحية الدنيا أو أنواعها وتحولها إلى أنواع عليا . وبمبدأ الارتباط بين جميع أشكال الكائنات الحية .

وبهذه المناسبة نقول : إن وضع اسم بيولوجيا (علم الأحياء) فى مستهل القرن التاسع عشر بالذات للدلالة على العلم الذى يبحث فى ضوء الكائنات الحية بوجه عام ـ هذا الوضع له مغزى ظاهر . ففى ذلك الوقت (١٨٠٢ — ١٨٠٩ م) نشر «لامارك» آراءه الخاصة بالقوى التى أدت إلى تطور الكائنات الحية العليا عن الكائنات السفلى ، ومن ثم يوضح عاملا من العوامل الهامة التى تربط بين جميع أشكال الحياة .

وكانت هذه هى النظرية القائمة على استخدام الأعضاء أو إهمالها ـ تلك النظرية ـ التى لم تكن إلا تطبيقاً خاصاً لمبدأ النشاط الذاتى . وقد كان هذا التطور يعلل فى نظر معتنقيه من العلماء والفلاسفة بأنه نتيجة للمؤثرات الخارجية كالمناخ ـ أما فى نظر « لامارك » فقد كان الحيوان أو الكائن العضوى نفسه هو العامل الأساسى . فكما أن استخدام الذراع أو أى عضلة معينة من عضلات الجسم ينتج عنه نمو أو تطور مطابق لهذا الاستخدام . فكذلك المجهود الذى يبذله أى كائن عضوى لاستخدام أى عضو من الأعضاء بشكل معين لابد أن ينتج عنه تطور ونمو . وعلى العكس من ذلك إن عدم استخدام أى عضو لابد أن ينتج عنه عطب نسبى .

ومهما تكن هذه النظرية غير كافية لتوضيح أصل الأنواع ، ومهما يكن تفسيرها محدودا فى عالم النبات ، فإنها كانت أول توضيح عام لمنشأ تنوع الكائنات الحية ولمبدأ نموها ، على أن هذا التطبيق المحدود لمبدأ التطور وقصره على مثال واحد لم يضع فى طريق التفكير الفلسفى صعوبة يستعصى التغلب عليها .

وذلك لأن هذه النزعة لإستخدام الأعضاء فى اتجاه واحد معين لم تكن إلا مظهراً من مظاهر مبدأ النشاط الذاتى الذى عن طريقه ، وبسبب الحصول عليه تمكن الكائن الحى من الاشتراك فى ذلك العصر وبخاصة فى صورتها التى قبلها « فروبل » بأن هناك وحدة سياسية فى جميع الأشياء . وهى عامل مستقر مؤثر فى جميع مظاهر الحياة وفى جميع تغيراتها ، وهناك نشاط قوة تشكيلية واحدة تكشف عن نفسها فى الطبيعة .

وهذه تتجلى فى الحياة الخارجية فى شكل قوة « كما تتجلى فى الشعور بالنسبة للحياة الباطنية فى صورة عقل مثل هذا النشاط كمثل الذكاء بالنسبة للفرد . فهى تعمل على أن تكون لنفسها عالمها الخاص . وليس النفس أو العقل مزوداً بالنشاط بقدر ماهو النشاط ذاته ، وعن طريق هذا النشاط يحقق العقل نفسه ، ويكون عالمه الخاص ، ويصير شاعرا بذاته ، ويقرر مصير نفسه ، وهذا مبدأ صحيح حين يطبق على كل الحياة الفكرية والحياة الخلقية .

وقد اختلف الفلاسفة الآنف ذكرهم فى صياغة هذه الآراء ، وفى مدى الاهتمام بها كلها أو بعضها ، واتبع كل منهم خطة خاصة فى إدماجها فى نظامه الفلسفى ، ومن الضرورى لكى نفهم آراء فروبل فهماً واضحاً أن نتمكن من الفكرة التى أشرنا إليها بالاختصار على ناحية واحدة من نواحيها وهذا التمكين يتطلب الافاضة فى بيان تفصيلات هذه الفكرة بيانا يستحيل تحقيقه فى كتاب مختصر كهذا الكتاب ، والنقطة الهامة الجديرة بالذكر فى هذا المجال ، هى أن فروبل طبق على مشاكل التربية الفكرة التى كانت العنصر الحيوى من عناصر الفكر السائد فى ذلك العصر .

أما فيما يتعلق بجهود فروبل العملية فى ميدان التربية فقد سبق أن ذكرنا أنه فى خبرته العملية المبكرة قد تمكن من تحقيق أهمية مبدأ النشاط الذاتى حينما طبقه على الطريقة التربوية وجعله القاعدة الأولى فى عملية التعليم . وهى

أن الطفل كان ينظر إليه على أنه مبتكر أكثر من أن يكون كائنا حياً مستقلا . وحملت جميع الطرق التربوية على أن تتخذ ميل الطفل الطبيعي إلى التعبير عن نفسه بطريق العمل نقطة ابتداء لأعمالها .

وقد تضمنت مناقشة الفكرة الأساسية لمبدأ الوحدة بيان أهمية «النشاط الذاتي» ومعناه ، فكل فرد أو كائن يساهم في وحدة الكل عن طريق هذه النزعة نفسها نزعة الفرد للكشف عن نفسه أو عن ذاته ولنتيجة طبيعته وهذا إنما يتم عن طريق تحقق الارتباط ببيئته والاتصال بها وبالحياة بوجه عام . واتحادة بالوجود المطلق وهـذا الكشف عن الذات أو هذا النمو الطبيعي بتأثير قوى فطرية في الفرد بوساطة النشاط الذاتي ، فالنشاط الذاتي هو العنصر الأساسي المميز للحياة الذي غرسته الطبيعة في كل فرد ويقصد به تلك النزعة لتحقيق مصير الكائن الحي أو لتحقيق أهدافه ، باعتباره عنصرا أساسياً في هذا العالم العضوي المركب عالم الكون الحقيقي ويمكن أن يتجلى هذا بوضوح إذا ما درسنا «عملية النمو» وذلك لأن النشاط الذاتي يصير طريق التطور الروحي . ومثله مثل الاختيار الطبيعي الذي يجعله «داروين» فيما بعد موضع اهتمام في نظريته باعتباره وسيلة هامة للتطور البيولوجي أو كما أكد «لامارك» من قبل مبدأ أو قانون الاستعمال والإهمال باعتباره أبرز وسيلة للتطور ، فالنشاط الذاتي أصبح في فلسفة ذلك العصر وسيلة التطور في جميع صوره ، وذلك أن هذه الفلسفة أعتقدت أن الناحية الروحية أي العقل حقيقة واقعية وأنه عن طريق العقل وحده يتم الاعتقاد بوجود العالم الظاهر الخارجي أو باستمراو وجوده .

بقي علينا أن نبين بضرورة أوضح في بضعة أسطر أخرى الأهمية التربوية لمبدأ النشاط الذاتي على أنه المبدأ الأساسي للطريقة ، ويؤكد فروبل دائماً أن

مبدأ النشاط الذاتى هو العملية التى عن طريقها يحقق الفرد طبيعته الخاصة وبها يكون عالمه الخاص أو يستحضر العالم الخارجى ، وعن طريقها يمكنه أن يحقق الانسجام بين الاثنين .

وعلى ذلك يتبين لنا أن حياة الفرد عملية بها يدرك الطبيعة أو العالم الخارجى . ومن ثم يدرك نفسه التى بها يعرف طبيعته وبها يصبح جزءا من حياة من الطبيعة والإنسانية ، وفى جميع هذه الحالات إذا سلمنا بمبدأ تحقيق الذات تحقيقا صحيحا وبجميع الاحتمالات الخاصة بشخصية الفرد . نجد أن الفرد قد تمكن من السيطرة على مظاهر نشاطه واصبح حرا . ولكن طالما كان الفرد يعمل متأثرا بضغط العوامل الخارجية ، نجد أنه يفشل فى تحقيق هذه الوحدة .

وبناء على هذا فالنشاط الذاتى . وهو النشاط الذى تسيطر عليه دوافع الفرد النابعة من ميوله الخاصة والذى يحتفظ بوجوده بقوله ... هو وحده الذى يستطيع أن يحدث هذا التطور العقلى . وهو وحده الذى يستطيع أن يكفل الحصول على مانعتقد أنه هدف للتربية . ويمكن اعتبار هذا النشاط مضطرا مغلوبا على أمره إلى حد ما . إذ أنه فى الواقع تلبية لطبيعة الكون العام والطبيعة الكائن الفطرية .

ولكن لما كان الفرد لا يستجيب إلا لنداء القوى التى يشعر بها نابعة من أعماق نفسه . ولايلبى نداء القوى المفروضة عليه من الخارج . فإن هذا النشاط يكون حرا طليقاً . وبذلك يمكن أن نطلق عليه اسم النشاط الذاتى . ولما كان هذا النشاط حرا . ولما كان يحدث وفقاً لقوانين معينة . قوانين طبيعة الإنسان أو قوانين العقل كان من الممكن صياغتها وقبولها هادياً لنا فى جميع أعمالنا التربوية .

يتضح من ذلك أن جميع عمليات التعليم يجب أن تبدأ أو ترتكز على ميول الطفل الإرادية بادئه بمظاهر نشاطه التلقائى كما أن العمل يمكن أن يحتفظ به ويمكن أن يشجع ويوجه نحو أهداف معينة لها قيمة دائمة أكثر من أنواع النشاط غير الموجهة أو العابثة .

ويستنتج من هذه المبادىء العامة - لا سيما مبدأ الارتباط بين العالم المادى ، والعالم الروحى أو مبدأ التحقيق من وجود طبيعة الذات فى عالم الظواهر الخارجية أن عملية التعليم التى تقوم كما ينبغى على نشاط نابع من طبيعة الطفل لا يمكن أن تكون كاملة أو ذات أثر تربوى مالم يمكن تحقيق المعرفة عن طريق العمل . ومالم يمكن لها تأثير فى تعديل السلوك إلى حد ما . وإن أى أثر فى عقل الإنسان يصبح عديم القيمة مالم يكن له رد الفعل المادى أو العملى المناسب . وقد يكون للعلم الحديث أن يعبر عن هذا الوضع بأسلوب آخر يخالف الأسلوب الذى صاغ فيه فرويل فلسفته . ولكن الفكرة فى كلتا الحالتين واحدة . وقد صاغها فروبل منذ عهد بعيد فى صورة تطبيقها التربوى .

على أن هذه النزعة الكامنة فى طبيعة الطفل لا تقتصر على الارتباط بالسلوك وبالعمل بالمعنى المادى . بل إن الطفل يظهر المجهود التلقائى نفسه عند تعبيره عما يفهم من معانى الأشياء . وبعبارة أخرى عند ما يفصح عن العمليات التى يتبعها عقله . أى يفصح عن تفكيره . وإن هذه النزعة لتحاول إيجاد روح الانسجام بين عالم الفكر الباطنى وعالم الحقيقة الخارجية . ومثل هذه الجهود التلقائية هى التى تكون النشاط الذاتى وهى التى تزود المدرس بالفرصة التى يمكن أن ينتهزها للقيام بعملية التعليم . بعبارة أبسط تحقق له الفرصة لإيجاد انسجام بين العالم الباطنى والعالم الخارجى أو بين الفكر والعالم الخارجى . أكمل من ذلك الانسجام الذى عسى أن يوجده الطفل إذا ترك دون معونة وإرشاد .

يقول فرويل متحدثاً عن مبدأ النشاط الذاتى « إن النتائج الطيبة للتربية الحقيقية تتوقف على أن تراقب مراقبة دقيقة شعور الطفل بأنه كل قائم بذاته . مع كونه جزءا من الحياة العامة : كما تتوقف على تعهد هذا الشعور وتنميته وتقويته وتعزيزه . مع تجنب الاعتداء عليه أو تعكير صفوه بأى صورة من الصور . فالنشاط الذاتى فى نظر المدرسة معناه رغبة الطفل فى أن يندمج فى حياة غيره ، وفى الحياة المحيطة به . ورغبته فى المساعدة فى مظاهر النشاط العامة . وفى الكشف عنها . وفى المساهمة فيها . وفى خلق الرابطة بين مظاهر نشاطه ومظاهر نشاط الغير وأساليبه فى العمل . ذلك الكشف الذى تتكون منه المعرفة . كل هذه جميعاً ألوان من النشاط الذاتى جدير بالمدرس أن ينتهزها ويتخذ منها دوافع لتلك العمليات المدرسية التى يرغب المدرس فى أن يجعلها تربيبية .

ومهما تكن صورة رغبة الطفل فى أن يصبح جزءا من الحياة حوله . ومن ثم يحقق ذاته . فمن الواجب أن تجعل هذه الرغبة نقطة بداية لأى نوع من أنواع التعليم . وهذه يجب أن تحدد طريقة التربية . ذلك أن نشاط الطفل متى يبدأ بهذه الطريقة . ويتجه إلى حيث يوجهه المدرس . يجب أن يلقى تأييد من قوى الطفل . يتدرج بتدرجه فى قدرته على زيادة ما يبذله من جهد كلما تقدمت به السن .

على أن هذه الترجمة أو هذا التغير الذى أطلقه «فروبل» نفسه على هذا المجهود الذى يبذله الطفل ليربط نفسه بالعالم الخارجى ككل . وكذلك الطرق المختلفة التى اتبعها فى تشجيعه عن طرق استخدام بعض الأشياء . كل هذا أدى إلى « الرمزية » التى أدت إلى أن ينصرف كثير من الباحثين عن آرائه على وجه العموم . على أن الاستخدام الرمزى لهذه الأشياء والأعمال الخاصة فى حالة تطبيقه على مراحل التعليم العالى لا يرتبط ارتباطا حيويا بنظرياته

الأساسية . أما مدى صحة انطباق مثل هذا التفسير على الأعمال فى مرحلة الرياض . فبيانه خارج عن نطاق عنايتنا الآن . والإجابة عليه فى ضوء الأفكار والأساليب العملية السائدة فى أى عصر أفضل منها فى ضوء المبادئ والأساليب التى وضعها فروبل لقومه ولعصره . ليست التربية اعدادا لحياة مستقلة . وليست الحياة التى يعمل الطفل على الاندماج فيها هى حياة البالغين ولكنها الحياة المحيطة به . فالتربية تجد معناها متحققاً فى تناول الأعمال لا فى التحدث عن بعض الظروف والأحوال التى ليس لها حقائق واقعية أو التى لا تتحقق إلا فى الخيال . وهدف التربية هو النمو فعملية التربية عملية نمو . وعند ما يدخل الطفل بكل قواه وبطبيعته كاملة فى وحدة مع الحياة حوله . يمكن تحقيق النمو فى الحاضر ويمكن قياس النمو فى المستقبل بالمقياس أو المستوى نفسه . وبذلك يتحقق الغرض من التربية فى الطفل كما يتحقق فى البالغ . وليس هناك من أهداف خارجية . ونحن حين نقول فى أول الأمر إن الغرض من التربية . هو أيضاً الوسيلة إليه . وأن هذا الغرض يتحقق بحصول النمو . فهذا بمثابة قولنا إن الغرض والوسيلة يتحققان معاً فى الطفل ذاته . ومع ذلك فإنهما لا يتحققان فى الطفل وحده وإنما يتحققان فيه حين يدمج نفسه فى العالم المحيط به .

لقد رأينا أن فروبل . مثله كمثل هربارت وبستالوتزى . قد أكد الناحية الخلقية فى التربية . فالتربية لدى فروبل هى بناء الأخلاق لأنها توجه نشاط الطفل . والتربية خلقية لأنها تعمل على ربط الطفل بالحياة . ولأنها هى الكشف عن طبيعة الطفل الباطنية عن طريق العمل . والتربية التقليدية والعادية ، تربية ناقصة . إذ أنها تنتج النمو الفكرى ونمو البصيرة أكثر من انتاجها للقدرات الأخرى المكملة لها . وكما هى الحال عند روسو . نجد أن فروبل يؤكد الناحية العملية ويود أن تنمو القدرة على العمل والتنفيذ بقدر

ماتنمو قوة التحصيل والتفكير . لأنها تتمشى فى نموها معها . هذا وبتأسيس التربية على نشاط الطفل وبتقدير التربية بمقياس نشاط الطفل الذاتى . تنمو القدرة التنفيذية بالنسبة نفسها . ومثل بقية القوى بالدرجة عينها . فليس هناك أى تعارض مطلقاً بين المعرفة والعمل . ولا بين الناحية النظرية والناحية العملية ولا بين الأقوال والأعمال .

والنشاط الذاتى لا يمكن أن نعرفه فى عبارة موجزة . ولم يعرفه فروبل فى أى موضع من مؤلفاته على أن التأويلات التى سبق أن شرحناها تنبئ عن كثير مما يتضمنه هذا المبدأ الذى سوف يعترف به على انه مصدر كثير من الأفكار والآراء التربوية المثمرة فى الوقت الحاضر .

تأثير فروبل فى النظم العملية للتربية

إن إدراك « فروبل » لمعنى العمل المدرسى ـ مثله فى ذلك مثل بستالوتزى كان هروبا حقيقيا من العمل التقليدى المقرر ، والذى لا يزال حيا حتى الآن على الرغم مما قام به « روسو » « وبزداو » ، « بستالوتزى » ولتقليل هذه التغييرات التى بررتها الاصلاحات السابقة التى تعتمد أكثر ما تعتمد على أسس الخبرة ، يضع فروبل بين أيدينا فلسفة حقيقية قدر لها فيما بعد أن تنير لنا الطريق وفى كتاب « التربية عن طريق النمو » يقول فروبل :

« إن التربية والتعليم والتهذيب والمدرسة تعتمد عادة فى تحديد مطالبها وإدارتها على أسس خارجة خروجا تاما عن حياة الأطفال الراهنة أو — حتى على فرض دخولها فى نطاق حياة الإنسان ـ مستمدة من ظروف زمن هو بالنسبة للطفل مستقبل بعيد جدا بحيث تعوزه قوة الجاذبية ولا يؤثر مطلقا فى اثارة الطفل وتنميته ، إن مايجب على الطفل أن يعمله أو يتعلمه يجب أن يبدأ من قدرته على العزم والعمل مرتبطة ارتباطا باطنيا

بنزعة نحو العمل ورغبة فيه بوساطة تأثير الحياة العامة مندمجة في حياته الخاصة تأثيرا مباشرا عاجلا ، ومما لا شك فيه أن هذا يتحقق بطريق مواد الدراسة جميعها تقريبا وبخاصة عندما يقدمها لعامة الشعب ،وتعليمنا القراءة والكتابة وكذلك العد والكلام في دروس الحساب واللغة تعليم ضعيف لأنه يبدأ فى أغلب الحالات بالمعنويات التى يجب أن ينتهى بها التعليم ، ومن ثم كانت نتائج هذا التعليم الدائمة الأثر فى الحياة نتائج قليلة » .

وكانت المدرسة فى نظر فروبل مكانا ينبغى أن يتعلم الطفل فيه أمور الحياة العامة ، كالمبادئ الأساسية للحق والعدل والشخصية الحرة والتبعة والابتكار وعلاقة السبب بالنتيجة وما إليها ، لا يتعلم الطفل كل هذه الأشياء بمجرد العلم بها بل بأن يحيا حياة عملية مطابقة لها .

ووفقا لمبدأ الوحدة الأساسى الذى يدين به فروبل أصبحت المدرسة هى المكان الذى يجب أن يكشف فيه كل طفل عن ذاتيته ، ويعمل على تكوين شخصيته ، وينمى قدرته الابتكارية والتنفيذية ، وكان عليه أن يعمل هذا عن طريق التعاون مع الآخرين الذين يقومون بالعمل نفسه ، وعن طريق العمل الذى يقبل عليه الجميع بميول مشتركة ويتحمل الجميع مسؤوليته متعاونين ، ويساهم الجميع فى جوائزه ، فالمساعدة المتبادلة كانت هى الدافع الدائم ، وكان على المدرسة أن تكون كالعالم وحدة تعمل أجزاؤها السائرة فى سبيل التقدم والنمو على أن تدرك درجة كما لها وذلك بالاشتراك فى حياة العالم العامة ، ويقول « هيوز » إن روضة الأطفال أو المدرسة الفروبلية كانت عالما مصغراً يتقاسم فيه الجميع المسئولية ويحترمون جميعاً الحقوق الفردية ، وتنمو بينهم المشاركة الوجدانية الأخوية ويتمرنون جميعاً على التعاون الاختيارى » ، وعلى ذلك يصبح التعاون باعتباره ظهيراً مصاحباً للوحدة أو التنوع فى نطاق الوحدة ـ وهو القانون الذى تخضع له الحيــاة

وعالم الحقيقة - يصبح هذا هو المبدأ الذى تسير عليه المدرسة وتصبح المدرسة حينئذ مجتمعاً مصغرا ، وتصبح التربية مظهرا من مظاهر الحياة لا على أنها إعداد للحياة بل على أنها صورة مصغرة لها .

وبذلك لا يصبح التعليم منذ الآن مرادفاً للتربية ولا مرادفاً للعمل المدرسى بل يصبح حدا وسطاً فى طريقة تبدأ بنشاط الطفل التلقائى وميوله الفطرية وتنتهى باستخدام المعرفة التى يتلقاها الطفل عن طريق التعليم استخداما ابتكاريا والتعبير عنها تعبيرا ماديا عمليا وذلك حين يوجه المدرس نشاط الطفل التلقائى نحو أهداف معينة مرغوب فيها ، وعلى أساس الميل الفطرى تبنى عادة أو أسلوب من أساليب العمل والتفكير يكون مستحسنا باعتباره غرضا تربويا مرغوبا فيه ، وبذلك لا تعمل التربية على إبعاد الطبيعة ولا على اعتزالها اعتزالا قاسيا بل تعمل على مساعدتها بقيادتها نحو غايات هى أسمى من التى قد تصل إليها بدون مساعدة ، أو على الأقل تساعدها على الوصول إلى تلك الغايات بوسائل أسرع وأقوم سبيلا .

اللعب - إن من أبرز تأثيرات فروبل فى العمل المدرسى بيانه لقيمة اللعب فى المراحل الأولى من التربية ، وكان أفلاطون قد أكد أهمية اللعب التربوية ثم أخذ عنه المصريون القدماء هذه الفكرة وبرروها بإبرازها فى صورة عملية ، وكثيرا ما نجد هذا الرأى مبسوطا خلال عصور التربية جميعها وبخاصة فيما كتبه كتاب حركة النهضة ، وفى نصف القرن السابق لتأسيس رياض الأطفال كانت هناك حركة ظاهرة ملموسة لدى الألمان فى أفكارهم وأعمالهم التربوية وكان لقيمة اللعب التربوية فى هذه الحركة ميزة رئيسية ، وكانت قيمة اللعب من الناحية الجسمانية تلقى اهتماما بارزا فى هذه الحركة ، ولكن الفضل يرجع إلى فروبل فى قيمة اللعب الخلقية والفكرية وجعلها تفوق قيمتها الجسمية .

وقد أصبح اللعب أساسا لعملية التربية فى السنوات الأولى من الحياة ، وبما أن اللعب ينبع مباشرة من ميول الطفل الفطرية فإنه يمد المربى بأهم أساس يبنى عليه ما يروق فى نظره من عادات عملية أو وجدانية أو فكرية فعن طريق اللعب يتمثل العالم أمام الطفل لأول مرة .

ومن ثم يستطيع المربى عن طريق اللعب أن يشرح أو يترجم للطفل نوع الحياة الذى يحاول أن يسبغه عليه ، واللعب خير وسيلة يستطيع بها المربى أن يدمج الطفل فى عالم العلاقات الاجتماعية الحقيقية وأن يلقنه معنى الاستقلال والمساعدة المتبادلة وأن يمده بفرصة الابتكار وبدافع الحركة وأن ينميه باعتباره فردا يكون جزءا مستقلا من أجزاء الكل الاجتماعى .

ولا يقتصر فروبل على بيان أهمية اللعب النظرية فى التربية بل إنه حقق آراءه بطريقة عملية فى مدارس الأطفال ، ولكن القيمة العامة لإثارة النشاط اللعبى فى رياض الأطفال ترجع إلى أنها قد أوقفت جمهور المشتغلين بالتربية بوجه عام على معنى للتربية أقرب للحقيقة ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنه نظرا لسوء تأويل مبدأ الميل أو الاهتمام فى التربية أو للغلو فى العناية بهذا المبدأ نجد أن كثيرا من العناصر المفسدة قد وجدت سبيلها إلى كثير من المدارس الحديثة ، فقد نشأ ميل نحو تأويل فكرة « أن اللعب يربى» إلى فكرة فاسدة خطرة مؤداها أن التربية هى اللعب ، وبذلك تنكشف لنا مرة أخرى تلك الفكرة الخاطئة المشار إليها فيما سبق التى ترفع من شأن الوسيلة التى قصد منها أن تكون نقطة بداية وتجعلها غاية فى حد ذاتها .

القيمة التربوية للأشغال اليدوية

ويشبه اللعب فى أهميته كلُّ أنواع العمل التكوينى الذى يمكن أن يتخذ بداية للعملية التربوية ونهاية لها باعتباره دافعاً يمثل الميل التلقائى الذى يمثله

اللعب ، وباعتباره نشاطاً يمثل العملية الإنشائية المحسوسة التي بها تصير أى فكرة أو عملية تعليمية حقيقة واقعية ، وقد اعترف « روسو » بالإعداد الصناعي على أنه مظهر هام من مظاهر التربية ولكن على أسس اجتماعية واقتصادية ، أما « بستالوتزى » فكان يؤمن بأن الحواس طريق المعرفة ، وأن التربية هى أولا وقبل كل شيء تمرين للإدراك الحسى ، ولذلك نجد أنه قد أضاف إلى ما تقدم الدافع النفسانى ، وعلى الرغم من أن « فليزج » قد جعل هذه الاتجاهات ذات آثار عملية أكثر مما حدث من قبل فإنه قلما عنى بغير الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية ، وعلى أسس تربوية واضحة رفع « فروبل » التدريب اليدوى والصناعي وجميع الأعمال الإنشائية إلى المنزلة التي هى الآن بسبيل تبوئها فى التعليم الحديث ، أما « بستالوتزى » فقد أدخل دراسة الأشياء والنشاط اليدوى من ناحيتها الاستقبالية أى ناحية تلقين المعلومات ، أو على أحسن تقدير من ناحية الإدراكات الحسية ، أما « فروبل » فقد جعل لها هدفاً ابتكارياً ، فعن طريقها يتمكن الطفل من أن ينمى المقدرة العملية ذلك لأن كل نشاط عملى بالنسبة للطفل ليس إلا تعبيرا عن فكرة ما أو تحقيقاً لهدف ألم به عن طريق التعليم ، وإن فائدة أى موضوع أو أى مادة أو أى جزء من أجزاء المعرفة يدخل المدرسة يتجلى فى الكشف عن مدى استفادة الطفل بها عملياً ، وبذلك نجد أن فائدة التعليم تتركز كلها فى التطبيق بمعنى أوسع من المعنى الذى قصده « هربارت » ، وأن جميع الأعمال المدرسية إنشائية أو تركيبية بمعنى أوسع من المعنى الذى قصده « بستالوتزى » ، وقد كان للأشغال اليدوية قيمة إضافية فى نظر فروبل لم تقابل إلا بقليل من الترحيب فى التفكير الحديث ولا تدعو إلى أن يعدل المرء حكمه عن القيمة العملية لمبدأ فروبل ، تلك هى أن فروبل أحس بمعنى روحانى أو بسر خفى فى تناول الطفل للأشياء المادية أى فى الأشغال اليدوية ،

وإننا لنلاحظ هـذا على أنه مظهر من مظاهر تدريسه الرمزى ، ويشرح فروبل هـذا المعنى الأخلاقى الروحى الدينى للأعمال اليـدوية التـكوينية على الوجه الآتى :

« إن الله سبحانه وتعالى قد خلق الإنسان على صورته ، ولذلك وجب على الإنسان أن يخلق وينتج كالإله ، وأن روح الإنسان يجب أن تحلق فوق المـادة الهيولية التى لا شكل لها وتحركها إلى أن تتخذ لهـا شكلا أو صورة ظاهرة ، وتعتبر كائناً قائماً بذاته يحمل طابع حياته ، وهذه هى المعانى العليا والأسرار العميقة ، والغرض الأول للعمل والصناعة الخاصة ، والنشاط الابتـكارى المنتج ، وعلى هذا المنوال نقترب من صورة الله الحقيقية فى العمل وفى الإنتاج المصحوب بالفهم الواضح بالشعور الغامض أننا بذلك نحول الباطنى إلى خارجى ، وبذلك نسبغ على الروح جسما وعلى التفـكير شـكلا ونحول غير المرئى إلى مرئى » .

على أن أهمية الأعمال الإنشائية تتحقق فى المبدأ الذى يقول : إن التربية ليست إلا تنمية للقوة التى تـكشف أو تعبر تعبيرا خارجياً عن النفس الباطنية ، وليس معنى هذا أن الإنتاج اليدوى أرقى صورة من صور التعبير عن النفس بل معناه أن نمو هذه القدرة على تناول هذا التعبير المـادى باليد ليس إلا أساساً لنمو قدرة من نوع أرقى بها يمكن التعبير عن الاتجاه الفـكرى والخلقى والروحى تعبيرا عملياً متبلورا فى شـكل عادات أو أخلاق ومن ثم كان فروبل يرى فيما يخص أى نوع من أنواع التربية :

« أن الوقت قد حان لأن نرفع أى عمل إلى منزلة النشاط الحر أى نجعله عملا يدل على الذكاء ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا روعى وطبق ذلك القانون الذى وفقا له تـكون جميع مظاهر النشاط التكوينية على أن يكون هذا التطبيق بطريقة شـعورية مقصورة بدلا من أن يكون بأسلوب غير

شعورى كما هو متبع الآن ، وإن الأهمية المادية لطريقتى هى أن نفسح الطريق لأن يطبق الأطفال هذا القانون بطريقة آلية غير شعورية ، وذلك لكى يرتفعوا إلى مستوى الفن عن هذا الطريق ويتسرب إلى شعورهم تدريجياً ويكون بمثابة الرائد أو المنظم لأعمالهم ، وليس هناك طريق آخر يمكن بواسطته أن نحول نشاط الإنسان إلى نشاط حر ولا يمكن أن يتحول العمل الميكانيكى إلى عمل عقلى إلا إذا أصبح العمل اليدوى عملا عقلياً فى الوقت نفسه ، وفى الوقت الحاضر نرى أن الفن وحده هو الذى يمكن أن يسمى بحق بالنشاط الحر ، ولكن كل عمل إنسانى يتصل عن قرب أو بعد بالنشاط الحر ، وهذا أمر ضرورى لكى يصبح الإنسان صورة لخالقه المقدس أو خالقاً بصورة مصغرة فى دائرته المحدودة .

وبذلك يصبح للعمل الإنشائى فى المدرسة غرض أعظم وأعمق من مجرد التدريب الحسى أو نمو المهارة أو التمرين الجسمى أو التلقين بطريقة آلية أو اكتساب المهنة أو الحرفة ، بل يصبح أبرز صورة للتعبير عن الأفكار وأصح طريقة لتكوين العادات أو تشكيل الأخلاق .

دراسة مشاهد الطبيعة فى المدارس

فى هذه النقطة نجد أن تيار « بستالوتزى » وتيار « فروبل » وكثير من التيارات التربوية الأخرى الصغرى تلتقى مرة أخرى ، فإلى نتائج جهودهم جميعا يرجع الفضل فيما قدر له أن يحدث فى دراسة مشاهد الطبيعة كما هى فى الوقت الحاضر ، ولكننا نجد أن المبادىء الأساسية التى تنطوى عليها هذه الدراسات تختلف من ناحية فروبل عنها فى الآخرين ، وإن أقل الأشياء أهمية عنده هى معرفة الحقائق الطبيعية ، وإن أكثر الأشياء أهمية عنده هى التحسن الخلقى والسمو الدينى وتكوين البصيرة الروحية تلك الأشياء

التي يحصل عليها الطفل من ارتباطه بالطبيعة ، ولكن إذا نبذت الرمزية العميقة فعلى الرغم من ذلك تحتفظ دراسة مشاهدالطبيعةبوظيفتها باعتبارها تهذيبا خلقيا لأن عالم الحياة المادية يمدنا بالكثير من المظاهر التي تشبه مظاهر النشاط العقلى والخلقى ، وتحتفظ دراسة مشاهد الطبيعية بأهميتها فى منهاج التعليم الأولى على أنها مصدر تنبع منه ميول الطفل الطبيعيه وعامل يتيح الفرصة لمظاهر النشاط المتعددة ، وكل ذلك بفضل « فروبل » ، هذا إلى جانب القيمة العلمية للحقائق المقدمة للطفل وإلى جانب أهميتها الروحية الرمزية ، وعلى هذا الوجه بدأت دراسة مشاهد الطبيعية تلعب دوراها مافى المدرسة ، وذلك بما توحى به من مادة للقراءة والكتابة وللدرس اللغويه ولدروس الحساب لا لأنها مبنية على الفكرة البستالوتزية القديمة فى دراسة الأشياء ولكن لأنها مؤسسة على وجهة نظر فروبل الأساسية التي تبحث عن أساس للعمل المدرسى فى ميول الأطفال الفطرية وفى مظاهر نشاطهم التى تنجذب تلقائيا إلى ذوات الأشياء التى تحيط بهم ، وحتى إذا طرحنا جانباً جميع الآراء المتعلقة بوظيفة علم مشاهد الطبيعة نجد أن فروبل قد أثر تأثيرا عظيما فى اتجاهات هذه الدراسة كما هى فى جميع أطوارها أو مراحلها إذ أنها لم تصبح مجرد طبيعة محلله ومشرحة وفقا للتقسيم القديم ولكنها دراسة الطبيعة على أنها حياة أو على معناها البيولوجى كدراسة النبات على أنه نام والحيوان على أنه نشيط والعضو على أن له وظيفة معينة ، من أجل ذلك نرى أن أثر فروبل ـ مع كونه فى صورته الرمزية ـ يخالف الاتجاه العلمى الحديث أشد مخالفة ، فإن رأيه الخاص بالطبيعة وبقيمة العلوم بالاستفادة منها فى المدرسة يتفق تماما مع الاتجاه العلمى الحديث .

رياض الأطفال

إن الفكرة الأساسية التى تقوم عليها رياض الأطفال هى مساعدة الطفل على أن يعبر عن نفسه ، وبذلك يحدث النمو ، ولكى نصل إلى هذا يجب أن نبدأ بميوله الطبيعية ونزعاته إلى العمل ، وإن العمل المدرسى يجب أن يبنى على مبدأ « النشاط الذاتى » ويجب أن ينتهى بالتعبير عن الآراء أو المعارف التى يكتسبها الطفل أثناء النشاط أو باستخدام هذه الآراء أو المعارف استخداما عمليا ، على أن الهدف المبدئى ليس مجرد كسب المعلومات ، ولكن هو النمو أو التطور الذى تتخذ فيه المعرفة وسيلة إلى غاية ، فالمعرفة لازالت كما كانت نتيجة ذات منزلة ثانوية تبعية ، ولكنها على الرغم من ذلك مهمة فى قيمتها دائما إذا أردنا أن نحقق النمو ، وكل من عمليتى كسب المعلومات وهضمها اللتان رفعت شأنهما المدارس السابقة وجعلتهما غاية فى ذاتهما قد جعلت لها هنا منزلة ثانوية بوجه عام ، وكلتاهما جعلتا فى كل عملية تربوية مرحلتين تمهيدتين أو عرضيتين بالنسبة للعملية التعبيرية أو التكوينية .

وإن صور تعبير الطفل عن طبيعته التى اعتقد فروبل أهميتها فى هذه التربية ثلاث : الأولى : الحركة أو الإشارة التعبيرية ، الثانية : الغناء ، الثالثة اللغة . فبهذه الوسائل الثلاث يتمكن الطفل من التعبير عن وجداناته وآرائه وقد كرس فروبل بقية حياته فى تنظيم المواد التعليمية وإبرازها فى أشكال مختلفة كاللعب أو النشاط التركيبى والقصص وماشابه ذلك مايعمل على مساعدة الطفل ، ويزود المدرس بالمادة التى يستطيع معها أن يوجه ميول الطفل وأعماله ولذلك يجب أن تتعاون كل هذه الوسائل بعطفها مع بعض ، فمثلا : اللغة عند ما ينطق بها المدرس يجب أن يعبر عنها الطفل لا فى لغته الخاصة فحسب ولكن عن طريق الأغانى أو الحركات أو الصور أو تكوين الأشياء

البسيطة المصنوعة من الورق أو الصلصال أو غيرها من المواد المناسبة .
وعلى هذا النحو يمكن التعبير عن الآراء ويمكن تشجيع التفكير وإحياء الخيال ، وتدريب العين واليد ، وزيادة التناسق بين العضلات وتقوية الطبيعة الخلقية من طريق بذل الجهد لتجسيم الدوافع الراقية وإثارة العواطف وبذلك يمكن تحقيق الهدف التربوى وهو النمو المتعدد الجوانب ، وبالإضافة إلى الأغانى نجد أن أهم المواد التى تدرس فى رياض الأطفال ينظمها فروبل فى شكل مجموعات منظمة فى هدايا ولعب ، وهذه تقدم للطفل تدريجياً وبشكل منظم ، وإذا ما أدرك الطفل خواص هدية من الهدايا أو مظاهر النشاط المصاحبة لعمل من الأعمال انتقل إلى هدية أخرى مترتبة على الهدية الأولى ، وكل منهما تتطلب نشاطاً جديداً وتكراراً آخر قديماً ، والفرق بين الهدية والعمل فرق اعتباطى ، فلقد أطلق فروبل على أنواع النشاط لفظ أعمال وعلى مادة هذه الأعمال أطلق لفظ هدية ، على أن التفرقة بين الإثنين ينشأ عنها على ما يظهر اتجاه واضح فى تكوين المبادئ الفروبلية فإنها تنتج تأكيدا عظيما للأعمال أكثر من الهدايا ، وإذا كان فروبل قد أسدى خدمات عظيمة للتربية وذلك بتحويله مبادئه إلى تطبيق عملى محسوس داخل جدران الفصل فإنه من الواضح جدا أن هذه الأعمال بما فيها الأغانى كانت لا تناسب غير عصره وغير شعبه الذى احتك به ، وإذا أردنا الاحتفاظ بآثار تطبيق مبادئه فقد يكون من الضرورى إحداث كثير من التغيرات فى العصر الحاضر وفى المستقبل .

تأثير الحركات النفسية فى المدارس

أولا الحركة البستالوتزية : فى مدينة بيرجدورف كان يؤم معهد بستالوتزى عدد كبير من الفاحصين من العامة الذين يهتمون بشئون التربية ، ومن الطلاب

من مختلف الممالك الأوربية ، وقد تحول المعهد إلى مدرسة للعلمين معانة من الحكومة السويسرية وفى « فردون » قويت هذه الظروف ، وقد أنشئت المعاهد البستالوتزية فى مدريد ونابولى وسانت بلترسبرج ، ولقد كان حكام روسيا وبروسيا والنمسا والولايات الإيطالية مشغوفين بهذه الإصلاحات : ولم يكن على المدرس هناك إلا أن يقول : كما قال بستالوتزى إنه يستخدم طريقة بستالوتزى ليكون النجاح حليفه ، وفى سويسرا نفسها نجد أن اقتباس الطريقة البستالوتزية كان بطيئا ، وربما كان سبب ذلك أن المقاطعات السويسرية (الكانتونات) كانت تحكمها حكومات رجعية شديدة التعصب، ومن الطبيعى أن تكون هذه الحكومات محافظة مغالية فى المحافظة ، بينما كانت آراء بستالوتزى مرتبطة دائما بالآراء الثورية والدعاية لها . وبعد الحركة الثورية سنة ١٨٣٠ انتشرت روح من الحرية وتأسست المدارس العادية التى كان معظمها تحت رعاية تلاميذ بستالوتزى أو مساعديه . واعتنق الناس آراء بستالوتزى تدريجيا إلى أن أصبحت عامة الانتشار .

ومن بين المقاطعات الألمانية نجد أن « ورتمبرج » تخضع لهذا التأثير الجديد ، وفى السنوات العشر الأولى من هذا القرن نجد أن المتحمسين لآراء بستالوتزى قد عينوا مفتشين ورؤساء للمدارس العادية ، وتبعت ذلك بروسيا . وفى نداء فختة للشعب الألمانى بعد موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦ نجد أنه يشير إلى آراء بستالوتزى على أنها أساس لإعادة بناء الأمة من جديد . ولقد اهتم وزير المعارف ومعه الأسرة المالكة بالآراء التربوية الحديثة ، ولقد أرسل صفوة الشبان إلى «فردون» وبوساطتهم . وبوساطة مساعدى بستالوتزى من الألمان الذين تركوا « فردون » عندما حدث اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس نجد أن الأفكار الجديدة قد غمرت معاهد إعداد مدرسى المدارس الأولية .

ومع أن نفرا من الطلاب من فرنسا واسبانيا وغيرهما من الدول تعلم فى « فردون » فان روح الاستبداد المطلق فى بلادهم عاقت كل إصلاح ولم يحدث أن لاقت النهضة التربوية أى تقدم فى فرنسا إلا بعد ثورة سنة ١٨٣٠. والى وزير المعارف الفرنسى « فيكتور كوزين » يرجع الفضل بوجه خاص فى التقدم العظيم بفرنسا وبخاصة فى ناحية اعداد المدرسين .

وفى انجلترا نجد حركة بستالوتزية معدلة ناتجة من ارتباطها بنظام مدارس العرفاء ومدارس الأطفال الواسعة الانتشار، ومن ثم تجلى أثر هذا الإصلاح فى المظاهر التى هى أكثر شكلية كطرق التدريس الخاصة أكثر من تجليه فى روح الإصلاح الحقيقية التى كانت سائدة إذ ذاك ، وكان هذا التأثير نتيجة لعمل «مايوس» وأخته اللذين دأبا على العمل فى الربع الثانى من هذا القرن ، وعن طريق انجلترا ظهرت آثار الحركة البستالوتزية فى الولايات المتحدة ، وإلى هـــذا يعزى إلى حد كبير ظهور طابعها الشكلى بل السطحى المرتبط بالطرق المحلية القليلة الشأن ، ومع ذلك فلم تطبع جميعها بهذا الطابع العام إذ أن حركة إعداد المدرسين وطبيعة هـذه الحركة كانت نتيجة لنمو الآراء البستالوتزية ، ولكن منذ عهد « نيف » أحد مساعدى بستالوتزى الذى أغرته إحدى الجمعيات الخيرية للاستيطان فى مقاطعة فيلاديفيا سنة ١٨٠٨ نجد أن تباشير الآراء الجديدة بدأت تظهر ، وأن ترجمة تقرير « كوزين » عن حالة التعليم العام فى بروسيا الذى كان له تأثير عظيم فى التربية والتعليم فى فرنسا ، كان عظيم الأثر أيضاً فى قارة التربية فى أمريكا ، ومن نتائج حركة الإصلاح التى رآها هو بنفسه فى ألمانيــا استمد « هوراس مان » كثيراً من أفكاره وكثيراً من مصادر إلهامه ، و«تقريره السنوى السابع» وهو إحدى أهم الوثائق التربوية التى نشرت فى أمريكا يتضمن نتائج خبرته الشخصية ، وأهم مصدر لهذا التأثير كان مايسمى «بالحركة الأسوجية» التى بدأت فى سنة

١٧٦٠، وأن آراء هذه الحركة استمدت بطريق غير مباشر من حركة « مايو » فى انجلترا أو تركزت حول جعل استخدام ذوات الأشياء أساساً للتعليم وكان نتيجة ذلك زيادة الاهتمام بفن التربية وبتفاصيل القرن التالى ، ومن ذلك يمكن أن نقول : إن من ناحية المبدأ فمدارسنا (فى الولايات المتحدة) مؤسسة على المبادىء البستالوتزية ، ولو أن الطرق الخاصة لتطبيق هـــذه المبادىء قد تحسنت تحسناً كبيراً .

وثمة تأثير عملى آخر للطريقة البستالوتزية فى المدارس جدير بالذكر وذلك هو الأساس الجديد الذى خلقته ، وكان نتيجته زيادة العناية بضعاف العقول، وبالعجزة الاجتماعيين لا سيما أشباد المجرمين ، والصم البكم والعمى ، ومن المعاهد البستالوتزية للفقراء نشأت المستعمرات الزراعية ، ولا سيما الخاصة بالأحداث المجرمين ، وقد كانت المهن الصناعية بمثابة عناصر إصلاحية تستخدم فى عقاب المجرمين ، وقد أنشأ أحد مساعدى بستالوتزى مهتديا بمبادىء أستاذه مدرسة للصم والبكم ، وطريقة دراسة الأشياء فى التعليم التى استمدت عندئذ كانت سعياً فى تثقيف طبقات ضعاف العقول ، كما أن العناصر الصناعية استخدمت وسيلة للاستقلال الاقتصادى ، وكان ذلك كسباً عظيما للدولة ، وأساساً لاحترام الذات والثقة بالنفس التى كانت تعوز هؤلاء الضعفاء البؤساء ومن هذه الطرق نشأت العناية الحديثة بهذه الطبقات وطرق تربيتهم .

الحركة الهربارتية :

ونظراً لأن هذه الحركة كانت مبدأ فانه يصعب علينا أن نتتبعها فى شىء الدقة ، وقد سبق أن وصفنا حركة الدعاية للمبادىء الهربارتية ورأينا أنهـا حركة دافع عنها جماعة من رجال التربية تخصصوا لنشر أفكاره ، وتحبيبهـا

إلى الناس، أما هربارت فى عالم التربية، وهنا جدير بنا أن نقتنع بإبراز ذلك المدى الذى ساعد على إدخال أفكار هربارت فى عالم التربية فى الوقت الحاضر إذ أن هذه الأفكار أو الشعور بهذه الآراء ساعد تحديد العمل فى مدارسنا بطريقة عملية، ومما لاشك فيه أن أفكار هربارت قد تغلغلت فى أحسن عمل تقوم به المدرسة العادية، وذلك لأن المدرس الحديث (التقدمى) مهما كان غير شاعر مطلقاً بمصدر هـذه المؤثرات فانه يساهم إلى حد ما فى الأهداف التربوية، ومحاولات العصر.

على أن تأسيس حلقات المناقشات التعليمية، والمدارس التجريبية الملحقة بالجامعات كان من أهم الأعمال التربوية التى قام بها هربارت كما أنها كانت فى الوقت نفسه أهم الوسائل التى تمكنت آراؤه، وطرقه من التغلغل فى المدارس العامة، وكانت حلقات المناقشة فى جامعة «ينا» و «لينبرج» و «هول» هى أهم هذه الحلقات جميعا، وكان لها فضل عظيم فى نضوج أفكار هربارت، وتطبيقها ومن هؤلاء الذين طبقوها عمليا البروفسور «ستوى» والبروفسور «رين» فقد بذلوا جهدهم فى تطبيق هذه المبادئ فى المدارس الأولية وذلك بما أدخلوه من تحسين لطرق التدريس العامة. والخاصة. ومن هنا تقدم التأثير الأمريكى. ومن البروفسور «تويسكن ذيلر» فى لينبرج جاءنا أهم حركة مستقلة لهربارت وأهم قانون له ولا سيما ذلك الخاص بالمنهج. وبنظرية التلخيص الثقافى التى اقترحها هربارت عن طريق المدرسين المجربين. ومدارس المعلمين. وأساتذة الجامعات. وعن طريق هذه الوسائل جميعا استجابت المدارس الألمانية لهذه الأفكار التقدمية. وأما بخصوص نوع الدراسة وطابعها فقد بلغت شأوا عظيما من الدقة فاق غيرها من المدارس.

أما فى الولايات المتحدة فإن تواريخ نشر الأدب الهربارتى ترينا حداثة

هذه الحركة ومع أن بعض المجلات قد بدأت هذه الحركة فى تاريخ مبكر ، ومع أنه كان هناك قوى أخرى كثيرة تعمل فى الاتجاه نفسه فإن « تقرير لجنة الخمسة عشر عضوا » عن المدارس الأولية » كان الأثر المباشر لهذه البحوث ، وكان الهدف الذى يرمى إليه هذا التقرير هو توحيد العمل فى المدرسة الأولية . والبحث عن أساس للوحدة فى منهاج يضم بعض الدراسات . والعمل على تحسين طرق التدريس . وهناك تقرير آخر شبيه بهذا التقرير وضعته « لجنة العشرة » قبل ذلك بخمس سنوات . وعملت هذه اللجنة على إتمام هذه الوحدة بالنسبة للمدارس الثانوية كما عملت أيضاً على التقريب بين التعليم الأولى والثانوى والعالى . وعن طريق هذه الوسائل ظهر تأثير عام فى المدارس الأمريكية التى عملت على رفع مستوى التعليم إلى مستوى أعلى من ذلك المستوى الذى وصلت إليه عن طريق الحركة البستالوتزية التى كانت ذات أثر فعال منذ نصف قرن أو أكثر .

الحركة الفروبليه

إن أهمية مبادىء « فروبل » تمتد بامتداد الميول التربوية فى العصر الحاضر وإذا حللنا هذا بان لنا أثر فروبل فى المدرسة . إن ماطبقه فروبل نفسه من مبادئه فى مدرسته قد طبقه غيره عملياً . ووصل إلى نتائج أبعد أثرا فى التربية ولكن الذى سنقوله هنا هو انتشار مدرسة فروبل على أنها من المعاهد .

ففى ألمانيا أنشئت عدة معاهد مشابهة لما حدث فى « كيلهو » قبل وفاة « فروبل » ولكن قبل ذلك بسنة واحدة ـ أى سنة ١٧٥١ منعت الحكومة البروسية إقامة مثل هذه المعاهد وذلك لنزعتها الثورية . ولأن «البارونة برثا» التى يرجع اليها الفضل فى انتشار مثل هذه المدارس كانت قدحولت مجهودها إلى انجلترا ومع أن هذا المنع كان قد أزيل بعد ذلك بعشر سنوات فإن

رياض الأطفال ظلت بعيدة عن أن تندمج فى نظام مدارس الدولة . وإذا كان هناك بعض المدارس الخاصة فإنها ما كانت تعتبر مدارس . ولم يشترط فى مدرسيها أن يكونوا من مستوى المدارس الأولية نفسه . ومع أنهم خاضعون لتفتيش مفتشى المدارس فانهم لا يقومون بتدريس ما من شأنه أن يضاعف العمل على المدرسة الأولية ، وكان من نتائج ذلك أن نمو هذه المدارس كان بطيئا جدا .

ويمكن أن تتخذ فرنسا أحسن مثل لأمة تطورت فيها مدارس رياض الأطفال ، على أن « مدارس الأمهات » لم تكن سوى نمو عادى لحركة مدارس الأطفال لا لحركة مدارس الرياض ، وهذه المدارس لا تطبق مبادئ فروبل إلا بقدر محدود وهى لا تطبق مبدأه الأساسى مبدأ النشاط الذاتى ، وإذا كانت هذه المدارس قد تطورت منذ سنة ١٨٧٠ ، وإذا كان تأسيسها أمراً اختيارياً فإنه يدرب فيها ما يقرب من نصف مليون طفل أعمارهم بين الثانية ، والسادسة .

وإذا كانت هذه المدارس قد بدأت تدخل لأول مرة فى انجلترا سنة ١٨٥٤ « وعلى يد نفر من مشاهير الرجال كالقصصى البارع « دكنز » فإن مدارس الرياض لم تؤسس إلا فى مناسبات خاصة وأصبحت بعد ذلك مقصورة على الطبقة الفنية الموسرة ، وظلت مدارس الأطفال بعيدة من أن تتأثر بحركة الرياض حتى سنة ١٨٧٤ وعندئذ بدأت تعتبر جزءاً أساسيا من مدارس التعليم العام ، وإن مالحق هذه المعاهد من التغيير شمل طرق التدريس أكثر من أن يشمل روح الرياض .

وأول مدرسة للرياض فى الولايات المتحدة أسستها « اليزابيث بيبودى » فى بوستن سنة ١٨٦٠ ، هذا على الرغم من أنها ظلت حتى سنة ١٨٤٨ قبل

أن تنجح فى تعميم مبادئ فروبل ، وروحه ، وانتشارها ،وسرعان ما أنشئ عدد من مدارس الرياض الخاصة ، وبزعامة دكتور و . هـ . هارس ، ومس سوزان بلو ، وهما من كبار زعماء حركة الرياض فى هذه المملكة وبدأت مدارس الرياض تتبوأ مكانتها فتصبح جزءا هاما من نظام التعليم العام فى سنت لويس سنة ١٨٧٢ ومنذ ذلك الوقت نمت الحركة بشكل لم تترك فيه أى مدينة مهما كان حجمها الفرصة دون أن تنشئ روضة أطفال وتجعلها جزءا من مدارسها العامة .

الفصل الثانى عشر

النزعه العلمية فى التربية

المميزات العامة

إن الحركة التى بدأها أنصار المذهب الحسى الواقعى فى القرن السابع عشر ، والتى يمكن أن نعتبرها باكورة الحركة العلمية ، قد سارت فى طريقها دون انقطاع ، فيما بين ذلك الوقت وبين أواخر القرن الثامن عشر أو بداية القرن التاسع عشر . على أن التطور العظيم الذى طرأ على العلوم الطبيعية ، وعلى علوم الأحياء خلال تلك الفترة ، وما كان للحركة الطبيعية من أثر فى الإشارة بعظمة مظاهر الطبيعة ، وما كان من قصور فى التعليم القديم والتربية الإنسانية بوجه عام ، كل هذه العوامل مجتمعة أبرزت أهمية لم تعهد قبل للنزعة العلمية منذ بداية القرن التاسع عشر : ولقد قام نزاع ملحوظ ، شغل الأذهان جزءا كبيرا من هذا القرن بين أنصار القديم الذين يؤمنون بالقيمة التهذيبية للدراسات القديمة (الفصل التاسع) وبين أنصار الحركة العلمية الجديدة الذين رفضوا رفضا باتاً مبدأ التوفيق بينهم وبين القديم .

ولقد امتازت الحركة العلمية بميزتين هامتين (عامتين) فهى إذ تخالف مبدأ التدريب الشكلى الذى كان سائدا عندئذ وهو أن قيمة المادة تتوقف على طريقة تحصيلها ، تولى المحتوى المادى أو منهج الدراسة نفسه أكبر اهتمام ، ولقد سبق أن شرحنا هذا الاتجاه عند الكلام على الحركة الحسية الواقعية ـ فمعرفة المظاهر الطبيعية كانت تعد منبعا للحق ، ومصدرا للتقدم الاجتماعى . ومن ثم كان من صالح الفرد — من الناحية الفلسفية ومن الناحية الاجتماعية — ومن صالح المجتمع أن تحل المادة الجديدة محل المادة القديمة فى

مناهج الدراسة . ولذا كانت المناقشة المتعلقة بمنهج الدراسة أبرز مظاهر المناقشات التربوية فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر . هذه هى الميزة الأولى للنزعة العلمية ، ـ أما الميزة الأخرى ـ وقد سبق ذكرها أيضا فى الفصل الثامن ـ فكانت ابراز قيمة الطريقة الاستقرائية ، وبيان أهميتها فى تعلم المواد المختلفة . وقد نالت هذه الظاهرة فى العصر الحديث اهتماما أعظم كثيرا من ذى قبل بسبب ماحظيت به العلوم الطبيعية من تحسين فى التنظيم والترتيب وأن استعراض تطور العلوم الطبيعية وعلوم الأحياء ، من القرن السادس عشر إلى الوقت الحاضر ، سوف يكون أكبر معين لنا ففى ضوئه ندرك التطور التربوى من الناحيتين النظرية والعملية .ولا يتسع المقام لاستعراض هذا التطور ، غير أنه من الممكن الإلمام بذلك ، بدراسة تواريخ المواد الطبيعية المختلفة

التربية من وجهة نظر العلماء الطبيعيين

لقد رأينا فيما سبق كيف أن أنصار المذهب الحسى الواقعى يرون أن التربية ينبغى أن تقوم فى الجملة على دراسة لمظاهر الطبيعة ، وأن تعليم اللغات نفسه ينبغى أن يكون عن طريق دراسة الأشياء ـ وأن الطبيعيين من طراز « روسو » كانوا يرون أن التربية الحقة لا تتأتى إلا عن طريق دراسةمظاهر الطبيعة ، وتنمية قوى الإنسان الطبيعية ، كما علمنا أن أثر المدرسة البستالوتزية من الناحية العملية لم يعد أن يكون مجرد تأكيد لأهمية دراسة ذوات الأشياء فى المدارس ؛ وما نجم عن ذلك من تدريب للإدراك الحسى إن هذه الآراء لتتضافر إلى حد ما مع الآراء الجديدة الناتجة عن تطور الحركة العلمية ، وعن تنظيم العلوم الطبيعية المختلفة تنظيما كاملا ـ نقول ـ إن هذه الآراء كلها تتضافر فى المطالبة بالاهتمام بالعلوم الطبيعية اهتماما

تاما لم يكن له نظير من قبل ـ وليس لمادة تتصل بحياة الإنسان أو مصالحه ، أو بناحية من نواحي تجارب الإنسان أن تتطلب مكانا لها فى التعليم المدرسى إلا إذا طبعت فى تكوينها بطابع منطقى محدود ـ على أن كمال تنظيم الدراسات النحوية ، واللغوية ، والرياضية ـ جعل من الصعب إحداث أى تغيير فى تنظيم المنهج المدرسى ، ونتج عن ذلك كفاح طويل ضد التربية القائمة السائدة على التدريب الشكلى . أو ضد التربية المستندة إلى تدريس الرياضة والمواد الكلاسيكية من أجل الاعتراف بإفساح مكان للمواد العلمية ـ ونتج عن هذا أيضا ظهور مؤلفات كثيرة يمكن أن نكتفى بالإشارة إليها هنا بالكلام على حركتين أو ثلاث حركات مشهورة ، ودراسة لاثنين أو لثلاثة من مؤلفات كتاب ينتمون إلى هذه الحركات .

الثقافة اللازمة للحياة الجديدة

قد بينا فى الفصل السابق أن معارضة التربية التهذيبية عند الشعوب التيوتونية ، قد قامت على أسس سيكولوجية وفلسفية ، وبذلك تركزت حول مشكلة طريقة التدريس ـ أما لدى الشعوب الناطقة بالانجليزية فإن المعارضة كانت تقوم على أسس عملية ، وعلى الذوق السليم ، وكان مركز اهتمامها هو مواد الدراسة بوجه خاص ـ ومن ثم كانت الخاصية البارزة فى الحركة التربوية فى القارة الأوربية خاصية نفسية ، . بينما كانت تلك الخاصية المميزة لها عند الشعوب الناطقة بالإنجليزية خاصية علمية على الأقل فيما يتعلق بالمواد الدراسية الجديدة المطلوب تدريسها ـ ولقد بدأ النزاع بين التربية التهذيبية السائدة وبين الحركة العلمية قبل ظهور آراء سبنسر وهكسلى بعشرات السنين

ولم تبلغ الحركة ذروتها فى دورها الأول ، أى فى النصف الأول من القرن التاسع عشر ، إذ أن دعاة الحركة عندئذ كانوا من المصلحين المتحمسين المعروفين بحسن التنظيم ، أكثر مما كانوا رجالا ذوى صيت ذائع أو شهرة علية من أمثال سبنسر وهكسلى ممن ظهروا أخيراً ، أو رجالا ممن لديهم أية قدرة عقلية تمكنهم من إدراك المشكلة التربوية كهربارت أو فروبل - ومن أبرز هؤلاء الرجال جورج كومب (١٧٨٨ - ١٨٥٨) الذى كان يمثل طائفة من الأتباع لهم مكانتهم ونفوذهم ، وكان زعيما لحركة إصلاح عملى لها أهميتها العظمى ، ولم يتبوأ عندئذ مركزه اللائق به لمناداته بالتعليم المدنى - ذلك التعليم الذى كان معروفا فى ذلك العصر بأنه تعليم غير دينى وكل تعليم من هذا النوع لم يكن ينظر إليه بعين الرضا لأنه لايفى أو لا يحقق الأهداف المطلوبة ، وما زلنا ننظر إلى هؤلاء الرجال اليوم نظرة عدم تقدير لاتخاذهم من علم قياس شكل الجمجمة (علم الفراسة) أساساً لأعمالهم التربوية .

وقد اتبع المدافعون عن التربية العلمية منهجين من مناهج البحث ، الأول ؛ هو التفرقة بين المعرفة الآلية والمعرفة الإيجابية أى بين المعرفة التى تعنى بالوسائل للحصول على المعرفة وبين تلك التى تعترف بالقيمة الذاتية للفرد - فالأولى تتضمن المعرفة اللغوية والرياضية كلها كاللغات والقواعد والخط والحساب والجبر والرياضة البحتة بأكملها ، فما هذه جميعاً إلا وسائل تساعد الفرد فى فهم النواحى الطبيعية العقلية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والدينية التى تحيط به ، وكل هذه الوسائل ذات قيمة عظيمة للفرد فى تنظيم حياته وإسعاد نفسه وإسعاد المجتمع - قد رأى هؤلاء المدافعون أن التربية التهذيبية السائدة فى عصرهم وجهت الأنظار إلى المواد التى ليست سوى وسائل لم تصل مطلقاً إلى مرتبة المواد التى من شأنها أن تمد الفرد بالمعرفة الضرورية التى تجعل الحياة ناجحة ، نافعة وسعيدة .

أما المنهج الثانى فهو نظرهم إلى التربية بنفس المنظار الذى ينظر منه أنصار التربية التهذيبية ، فهم من هذه الناحية يؤكدون النزعة النفسية السائدة، فالتربية يجب ألا تمد الفرد بالمعرفة التى تمكنه من أن يقوم بمهام الحياة بنجاح ومهارة فحسب ، ولكن يجب أيضاً أن تمرن قواه العقلية حتى يمكنه أن يحقق أهدافه - فالنظرية السائدة عندئذ كانت نظرية - الملكات القديمة - وكان من وظائف التربية تبعاً لذلك تمرين هذه الملكات وتدريبها ، وقد عبر عن هذا الرأى أحد علماء ذلك العصر الملمين بعلم النفس حين قال « إن وظيفة التربية هى تقوية الفرد وإنعاشه بتدريب جميع ملكاته العقلية والجسمية حتى تصل إلى أحسن حال تستطيع معها تحقيق أغراضها المناسبة لها على الوجه الأكمل » فنظرية تدريب الملكات ، تلك النظرية التى اعتمدت عليها جماعة التربية التهذيبية كانت موضع أكبر اهتمام من زعماء الحركة النفسية أيضاً ، لكنها لم تصبح لدى أنصار الحركة العلمية إلا فى المقام الثانى - وبعبارة أخرى يصبح الاعداد أو التدريب العقلى نتيجة ثانوية للحصول على المعرفة الضروعية باعتبارها وسيلة للمعرفة ، أو ذات قيمة إيجابية فى حد ذاتها .

وقد ظهر هذا المنهج الجدلى نفسه بصورة عامة فى النصف الثانى من ذلك القرن ، فقد لخص « يومان » المشكلة فى مقال له كتبه عن نظرية التدريب العقلى فى التربية حيث يقول - «بزيادة إدراك العلاقة بين التفكير الإنسانى ، وبين حياة الناس سوف يتضح أن القوة العقلية هى الشىء الوحيد الذى يفوق جميع الأشياء قيمة ، بينما نجد أن من أهم واجبات التربية المحافظة مراعاة الاقتصاد الدقيق وعدم الإسراف فى استخدامها ، والعلوم التى تتخذ من الثقافة أساساً لها لابد أن تصل إلى نفس النتيجة ، والمثل الأعلى الذى تهدف إليه التربية العالية لايعدو خطة للدراسة . تتمثل فيها أنواع المعرفة المعهودة فى الوقت الحاضر ، وتتحقق فيها التنمية المتعددة النواحى والتهذيب

المتناسق ، وهذه خطة من شأنها أن تعد النشء لمهام الحياة المقبولة فى المستقبل إعدادا تاما » .

وإذا رجعنا جيلا آخر إلى الوراء وجدنا أن مثل هذه المبادىء ومثل هذه الأهداف صاغها «كومب» وأتباعه وتبلورت هذه المبادىء قبل منتصف القرن فى المدارس المدنية ـ ووفقاً لآراء هؤلاء المربين من أنصار الحركة العلمية نجد أن المواد التى يجب أن يكون لها الأول هى تلك المواد التى تهتم بتركيب جسم الإنسان وتشريحه ووظائف أعضائه ـ ثم يلى هذه المواد مواد أخرى تهتم بالتركيب العقلى ـ ثم تأتى فى المرتبة الثالثة العلوم الطبيعية التى تبحث فى علاقة الإنسان بالطبيعة الخارجية ، وفى المرتبة الرابعة : تأتى العلوم التى تعالج علاقة الإنسان بأخيه الإنسان أى العلوم الأخلاقية والاجتماعية والسياسية ـ وأخيراً تجىء علوم الدين .

وعلى ذلك فأنصار الحركة العلمية ـ يعتقدون أن المواد ذات القيمة فى التربية هى تلك المواد التى تتطلبها الحياة الحديثة ، فالحركة العلمية تتفق مع الحركة الاجتماعية فى المواد التى يمكن أن تهتم بها التربية ، وتتفق مع الحركة السيكولوجية أو النفسية فى الطريقة ـ وأما الفكرة التى تدور حولها الحركة العلمية فهى أن التهذيب أو التدريب العقلى لا يمكن الحصول عليه عن طريق مظهر من مظاهر النشاط الدراسى الخاص ، ولكنه يأتى نتيجة لذلك النشاط الدراسى الذى له قيمة فى حد ذاته .

هذا وإن آراء المربين المتأخرين ممن يحلون مشكلة التربية فى ضوء العلم الحديث لتفوق الآراء التى شرحناها فيما سبق ، أو أنها على الأقل قد وضعت فى أسلوب يخالف أسلوب من سبقهم إلى حد ما . بيد أن هذه الآراء الحديثة لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن الآراء التى يبدبها من يحلون المشكلة على أساس أهمية التربية من الناحية الاجتماعية ـ وتتلخص تلك الآراء الحديثة فيما يلى :

ان مقومات الثقافة فى العصر الحاضر تختلف اختلافا كبيرا عن مثيلاتها منذ مائة عام مضت - فلقد تقدمت الآداب الحديثة فى مضمار المنافسة بينها وبين آداب اليونان والرومان ، واكتملت الفنون حتى تجاوزت أحلام الخيال لتلك الأجيال ، وظهرت العلوم الحديثة كما وضحت الآن معرفة الإنسان بالطبيعة وقواها ، تلك المعرفة التى اذا ما قورنت بما شاع فى القرون السابقة وجدناها أشمل وأدق ، ومن ثم يجدر بنا أن نبدى فى معنى التربية الحرة رأيا مستحدثاً - فالدراسات أصبحت لا تعتبر حرة بنسبة مقدار بعدها عن الناحية العملية ، ولكن بالعكس تعتبر حرة بنسبه مقدار علاقاتها المباشرة بالحياة ، فالتربية الحرة اذن ليست هى التربية التى لا قيمة لها من الناحية العملية ولكنها هى التربية التى من شأنها أن تعد الإنسان لمهنته ولحياته كمواطن مستنير ، ولجميع مظاهر نشاطه فى الحياة - بمعنى أن أفقه يصبح أكثر اتساعا من أفق مهنته ، فيرى بنظرة شاملة أهمية أعماله فى حياته وفى بيئات مجتمعه ، فالهندسة المدنية ، والميكانيكية . والكيماوية . والتطبيق العملى لأى علم من العلوم - كل هذه قد تصبح مهنا يتعلمها الأفراد ، وان أى أعداد لهذه المهن . قد يصبح فى حد ذاته تربية حرة - على شريطة أن يكون الفرد ملماً بالعلوم الأساسية بحيث يصبح حراً عند ما يتمكن من مادته ، وحرا فى حياته التى تقوم على أساس هذه المهنة أو تنشأ عنها ، ومثل هذة التربية يجب أن تشمل أكثر من مجرد معرفة الأصول العلمية والفنية الضرورية لمن يمارس هذه الفنون - بل يجب أن تتضمن الماما شاملا بتلك المبادىء . ولإعداد الفرد - لمثل هـذه الوظيفة نرى أن دراسة الفرنسية والألمانية ادخل كثيرا فى باب الحرية التعليمية من مجرد الإلمام بالإغريقية أو اللاتينية . وان دراسة الفرنسية والألمانية وآدابهما يقدم للفرد أكبر معونة فى سبيل نجاحه . اذ أنها تفتح أمامه آفاقا من العلم بتجارب شعوب متقدمة فى الحضارة .

وكذلك يقال فى دراسة العلوم الاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية ، ففى دراستها يتجلى معنى الحرية التعليمية أكثر مما يتجلى فى استخدام العلوم الرياضية لتهذيب العقل كما كان يرى القدماء ، ذلك لأن هذه العلوم الحديثة تمد المتعلم بقسط وافر من العلم بأنواع النشاط الاجتماعى المتشابكة ، وبضروب الميول والاتجاهات والقوى المختلفة التى تعمل عملها فى الحياة الاجتماعية الحديثة - نعم إن من يسلك هذا المسلك العلمى يحتاج إلى دراسة الرياضيات أدق دراسة ، والإلمام بها أتم إلمام ، ولكن يجب أن يكون الغرض من دراستها مخالفاً كل المخالفة لما كان يرمى إليه أصحاب المذهب التهذيبى من دراستها ، وأن يكون اختيار فروع العلم الرياضى على أساس غير الذى ارتضاه أنصار هذا المذهب ، وأن يتبع فى تدريسها طريقة غير طريقتهم .

فالتربية الحرة إذن هى تلك التى تشمل أعظم أنواع الثقافة للحياة التى تهدف إلى الإعداد لها - وهى تصبح حرة بقدر ما فيها من هذه المواد - فالعلوم الطبيعية مثلا كان لها فضل عظيم على ثقافة القرن التاسع عشر - وكذلك تتطور العلوم الاجتماعية اليوم مقتبسة من العلوم الطبيعية كثيراً من أهدافها وظروفها وروحها - وكل مظهر من مظاهر الحياة والفكر فى العصر الحاضر قد تعدل واتخذ شكلا واضحاً ولونا خاصاً ، تبعاً لتطور العلوم الطبيعية ، وعلى ذلك فالتربية التى يجب أن تهدف إلى إعداد حر للحياة الحاضرة يجب أن تشمل جزءاً عظيما من عناصر هذه الدراسات .

ولكن لما كان من المستحيل على كل شاب نقوم بتربيته أن يلم حتى بالبدائيات فى جميع هذه العلوم بالاضافة إلى المواد القديمة ، فإنا نجد أن أنصار هذه الحركة فى التربية اكتفوا بأن يطالبوا بالحرية فى الاختيار — حرية اختيار الدراسات وبضرورة اعتراف السلطات المشرفة على التربية

بأهمية العلوم وبقيمتها فى مجال الدراسة ، فالحركة العلمية إذن تتفق من الحركة السيكولوجية (النفسية) فى مطالبتها بحرية الاختيار فهذه الحرية ما هى إلا مبدأ الاهتمام أو الميل الذى يؤمن به جماعة النفسانيين .

فإذا شاع بين المربين معنى التربية الحرة كما بينا ، وتنظيم موادها كما أوضحنا ، استطاع أى متخصص فى أى مهنة من المهن أن يجمع بين التربية الحرة وبين التربية المهنية . وما دام هذان النوعان من التربية متميزين حتى إن الشخص الذى يسير وفق أحدهما لا يستطيع متابعة الآخر ، وما دامت التربية الحرة مقصورة على الإلمام ببعض الموضوعات التى لا يستطيع أغلب الناس الذين يندمجون فى مضمار الحياة العقلية تخصيص وقت لها ، فلا بد أن ينشأ عن ذلك أن الأغلبية العظمى حتى من أولئك الذين يقدرون حياة الجماعة ويقيمون أودها سيظلون محرومين من امتيازات التربية الحرة .

وفى انجلترا نجد أن الفلاسفة الذين كان لهم فضل عظيم فى تكوين هذا الرأى وفى مقدمتهم سبنسر وهكسلى . كانوا ممن عملوا خارج معاهد التربية ـ وفى أمريكا نجد أن أشهر قادة الحركة العلمية أمثال الرئيس « اليوت » كانوا على صلة بالجامعات .

النظرية التربوية كما صاغها العلماء الطبيعيون :

من المعروف أن عدداً كبيراً من الكتاب الذين لم يكن لهم شأن عظيم قد تمكنوا من الاستمرار فى تتبع الحركة التربوية منذ أيام الحركة الحسية الواقعية . ولكن تنظيم العلوم الطبيعية الذى لم يتم إلا فى منتصف القرن التاسع عشر جعل من الممكن عرض اراثهم التربوية فى أسلوب حديث ، وأول من عرض هذه الآراء بل أعظمهم أثراً فى عرض الاتجاه الانجلو سكونى على الأقل هو هربارت سبنسر (١٨٢٠ - ١٩٠٣) .

وفى سنة ١٨٦٠ أصدر سبنسر كتابه « التربية العقلية والخلقية والجسمية » ولقد كشف عن المميزات الأساسية للنزعة العلمية فى مقال له ناقش فيه « أهمية اختيار موضوعات الدراسة » على أنها النظرية الحيوية فى التربية » ، وذلك حيث يقول :

« إذا أردنا أن نذكر بعض الأدلة عن بدائية التربية وعدم نموها فى عصرنا الحاضر أمكن ذلك عند دراسة القيم النسبية لمختلف أنواع المعرفة - ولا يقتصر الأمر على عدم وجود مستوى للقيم المختلفة متفق عليه ، بل إن هذا المستوى لا وجود له إطلاقا . على أن مثل هذا المستوى لم يحس به مطلقاً ، وأن الحاجة إليه لم يشعر بها أحد - فالناس يقرءون كتباً عن موضوع من الموضوعات ويستمعون لمحاضرات فى موضوعات أخرى ويصرون على تعليم أبنائهم لونا خاصا من ألوان المعرفة ، ويبعدونهم عن تعليم أنواع أخرى - مسيرين فى هذا كله بالتقاليد ، وبالتحيز أو بالميل الشخصى - دون تبصر فى المواد الجديرة بالتدريس . ومما لا شك فيه أن هناك ملاحظات تبدى فى جميع الدوائر عن أهمية لون من ألوان المعرفة ولكن : هل درجة أهميتها تتفق مع ما يصرف فيها من الوقت ؟ هل هناك مواد أخرى أكثر أهمية يمكن أن يصرف فيها الوقت ؟ كل هذه الأسئلة إذا استثيرت نظر إليها نظرة إجمالية وفقا للأهواء شخصية - وليس هناك من شك فى أننا نسمع من آن لآخر عن المناقشات الدائرة حول القيمة النسبية للرياضة واللغات القديمة : على أن مثل هذه المناقشات لا تعالج بطريقة تجريبية دون الرجوع إلى مقياس واضح ثابت فحسب ولكن هذه المناقشة تكون تافهة عديمة القيمة إذا ما قورنت بالمشكلة العامة الكبرى التى يعد موضوع المناقشة جزءا منها .

وإن من يظن أن البحث فى « ماهو المنهج الدراسى المناسب » يكون

بمجرد تقرير ما إذا كانت التربية الكلاسيكية أو التربية الرياضية أفضل كمن يظن أن علم تنظيم الأغذية يتركز كله فى تعرف ما إذا كان الخبز أو البطاطس أكثر تغذية » .

وهنا نعرض عرضاً واضحاً ماسبق أن قدره «بيكون» عن الهدف الجديد من التربية وطريقتها - فالغرض من التربية يحدد بأنه الاعداد للحياة الكاملة، وهذا التحديد من وجهة نظر الفرد وسعادته كما لو كان الفرد يعيش فى مجتمع تام النمو - ويتضح أثر روسو فى هذا الرأى . إلا أن فكرته تظهر فى صورة معدلة تعديلا أساسياً وذلك حيث يقول : « كيف يعيش الإنسان ؟ هذا هو السؤال الأساسى الذى يعنينا جميعاً - ولا نقصد بهذا كيفية العيش بالمعنى المادى فحسب ، ولكننا نقصد دائماً كيفية العيش فى أوسع معانيه - فالمشكلة العامة التى تشمل كل مشكلة خاصة أخرى هى القدرة ضبط السلوك وتوجيهه توجيها صالحاً فى جميع الاتجاهات ، وفى جميع الظروف ، فالوظيفة الأساسية التى يجب أن تنهض بها التربية هى أن تعدنا للحياة الكاملة ، والوسيلة المعقولة للحكم على أن أى منهاج تربوى هو مدى كفايته وقدرته على تحقيق هذا الهدف» .

والأعداد للحياة الكاملة يتكون من أمرين هما :

أولا : الحصول على القدر الكافى المناسب من المعرفة لتكوين الانسان من الناحية الفردية والاجتماعية .

وثانيا : تنمية القدرة على استخدام هذه المعرفة ، والسؤال الأساسى الذى تصبح له أهمية تربوية فى نظر كل من روسو وبيكون هو : أى نوع من أنواع المعرفة له أكبر قيمة ؟

ويجيب سبنسر على هذا السؤال إجابة محدودة واضحة - فالمواد التى تؤدى إلى المحافظة على الذات كعلوم الفسيولوجيا ، والصحة ، والطبيعة ،

والكيمياء ، يجب أن يكون لها المقام الأول - أما المواد التى تؤدى بطريق غير مباشر إلى المحافظة على الذات بوساطة العلوم والفنون والتى تؤدى إلى كسب القوة ، والحصول على الملبس والمأوى فتأتى فى الدرجة الثانية من الأهمية - أما المواد التى تأتى فى المرتبة الثالثة فهى المواد التى بها تعرف كيف نربى أولادنا ، تلك التربية المهملة إهمالا تاما إذا ماقيست بالأهمية المعطاة لتربية الحيوان أو لمن يعدون لبناء القناطر أو عمل الأحذية ؛ فمن المدهش حقا أن نتصور أن أى أب أو أى مدرس قادر على تربية النشء دون أن نعدهما الاعداد الكافى لهذه الوظيفة الحيوية ، ويلى هذه المواد فى الدرجة الرابعة من الأهمية المعرفة المتعلقة بالحياة الاجتماعية والسياسية التى تجعل الفرد مواطناصادقاً وجاراً نافعاً - وأخيرا تأتى معرفة الأدب ، والفن ، وعلم الجمال ، وكذلك اللغات الأجنبية وآدابها - ولهذه المعارف منزلية كمالية فى الحياة ، ولذا ينبغى أن تكون لها منزلة كمالية بين المواد التربوية .

من ذلك نرى أن العلوم الطبيعية لأنها تسد الحاجات الثلاث الأولى تصبح لها الأسبقية على المواد الاجتماعية التى تتطلبها الحاجة الرابعة ، كما يصبح لها أيضاً الأسبقية على المواد الحرة أو الثقافية - تلك المواد التى كانت فى ذلك الوقت أساس التعليم المدرسى .

وإذا كان اتجاه هربارت سبنسر فى أهمية المواد يتنافى تماما مع اتجاه حركة النهضة فى الاهتمام بالآداب واللغات ، فإنه لا يتضمن إنكار القيمة المعرفية كما يرى روسو بل إنه - بالعكس - تأكيد لقيمة المادة من وجهة نظر جديدة.

ولما كان هربارت سبنسر هو الكاتب الإنجليزى الوحيد الذى كتب فى التربية فى التاسع عشر فكان له تأثير خاص جذب الانتباه إليه فإنا نجد أن آراءه قد تعرضت لكثير من النقد ، وكان بعضه بغير حق - وجدير بنا أن نذكر طرفا من هذه الاعتراضات ونذكر أيضا مواطن ضعفها ذلك لنتمكن من فهم موقف سبنسر على حقيقته وأكثر هذه الاعتراضات ذكرا

هو الاعتراض الموجه إلى الناحية النفسية التى صبغت آراء وبعبارة سبلسر أخرى موجه إلى التطبيق الأساسى لمبدأ روسو الخاص بفائدة المواد وقد أدى هذا المعيار النفعى إلى إهمال كل ما كان له أعز منزله فى نظم التربية التقليدية لا سيما تلك الفكرة التى لقيت من الاعتبارات الكلاسيكية أقوى تأييد وهى أن المادة تفقد قيمتها التربوية إذا وجهت توجيها عمليا ومع ذلك فإن الاتجاه النفعى لجماعة أنصار الحركة الطبيعية وأنصار العلوم الطبيعية كان مطابقا لاتجاه «كانت» العملى وهربارت الجمالى ذلك الاتجاه المعروف باسم الاتجاه «الأخلاقى» فكل شئ يوصف بأنه نفعى إذا كان يؤثر فى السلوك بطريق مباشر يؤدى إلى تحسن الحياة، ويستفيد منه الإنسان فردا كان أو جماعة.

والحق أن سبنسر يضحى فى منهجه بكثير من مقومات الحياة لكى يظفر العدد الكبير المهمل من الأفراد بأمور كانت حتى الآن وقفا على عدد قليل من الطبقة المحظية، وقد قيل إن سبلسر يضحى بالنواحى العليا من الحياة أى بما فيها من مظاهر الثقافة، فى نظير الاهتمام بنواحى الحياة الدنيا أى مزاياها العملية.

ولكن هذا الاعتراض مردود، فسبلسر يؤكد أهمية العناصر الثقافية ولكن بشكل جديد، ذلك لأنه يقرر أن جميع مظاهر المعرفة يجب الاهتمام بها، وأن كل فرد يجب أن تسنح له الفرصة للحصول على قدر معين من المعرفة وينادى سبلسر بأن تهمل الخطة التربوية والاجتماعية التى كانت تهيئ للعدد القليل المحدد تربية تلائم حياة الدعة والترف دون فائدة عملية، وتهيئ للبعض الآخر تربية ضحلة تخضع لأحط أنواع نمط الحياة، وبأن يحل محلها نوع من التكييف يمكن كل فرد من الحصول على قدر من التربية يشمل قدرا من المواد التى ذكرها مرتبة ترتيبا خاصا.

وثمة نقد آخر موجه من الناحية التربوية البحتة، هو أن التربية ليست

إعدادا للحياة بقدر ماهى الحياة نفسها - على أن هـذا النقد هو إلى جد ما تلاعب بالألفاظ - ومؤداة على فرض صحتة أن «سبنسر» قد بالغ الرفع من قيمة المعرفة باعتبارها وسيلة من وسائل الإعداد للحياة ، وهـذه ميزة من ميزات النزعة العلمية بوجه عام .

على أن هـذا الخطأ يصحبه إدراك لطبيعة المعرفة أكثر مطابقة للواقع عما كان شائعا من قبل فى النظريات التربوية التى وقعت فى هذا الخطأ نفسه. ومن جهة أخرى يجب أن يكون من المعروف فى صدد تبرير موقف سبنسر أن موقفه هذا لم يكن إلا ردفعل لمغالاة أصحاب المذهب التهذيبى ولممثلى الاتجاة السيكولوجى فى رفع قيمة الطريقة ، رغم أن كلا من الفريقين قد سلك مسلكا يخالف مسلك الآخر تمام المخالفة فى هذه المغالاة .

ويجدر بنا أن نقرر هنا أن الحركة العلمية قد فاقت فى هـذا الموضوع الحركة السيكولوجية فى معارضتها لمبدأ التدريب الشكلى معارضة أساسية .

أما أسلوب سبنسر فى الإجابة عن السؤال الثانى وهو : كيف يمكن أن ننمى القدرة على استخدام المعرفة ، فإنه يبعد كثيرا عن الأسلوب المباشر المحدد ، فهو يجيب هذا السؤال إجابة يعوزها الدليل ، وهى أن الحصول على المعرفة ذات القيمة الكبرى يمد الفرد بالقدرة على استخدامها ، وإلا فقد الانسجام والاقتصاد فى مسلك الطبيعة . وتلاعب سبنسر باللفظ « طبيعة » نوع من المغالطة ينجم عنه مناقضة تامة لما هو معروف عن عملية لتفكير التى يشعر بها ويحبذها الباحث العلمى . والواقع أن الطبيعة بالنسبة للفرد ليست اقتصادية ولكنها توصف بالإسراف ، ويمضى سبنسر فى الإجابة عن هـذا السؤال بأسلوب أوضح فيقول : ان دراسة العلوم الطبيعية ينشأ عنها حسن تدريب الذاكرة وحسن استخدام القدرة على الفهم والحكم ولكن يظهر أنه نسى الحقيقة المقررة وهى أن التدريب اللغوى يكسب الإنسان ماهو أكثر من تدريب الذاكرة .

وفى مقاله عن التربية العقلية نجد أنه يتعرض بأسلوب أتم لمشكلة الطريقة ولكنه لا يزيد شيئا على آراء أولئك الذين حاولوا أن يؤسسوا التربية على أسس نفسانية ، وهو لا يتفق مع أحد من هؤلاء سوى بستالوتزى ومناقشات سبنسر فى هذا الموضوع لاتشمل أكثر من زيادة إيضاح لبعض مبادىء بستالوتزى - كقوله - إن التعليم يجب أن يسير من البسيط إلى المركب ، ومن الحسى إلى المعنوى ، ومن العمل إلى النظرى ، وأن التربية يجب أن تكون سارة - على أنه لم يزد عليها شيئاً له قيمة - أما فى التربية الخلقية فإن سبنسر يؤكد مبدأ سبق أن أشار إليه روسو ، ويجعله العنصر الأساسى فى التربية الخلقية ، وهو أن التربية الخلقية يجب أن تكون نتيجة لتحمل الطفل للعقاب الطبيعى الناتج عن عمله .

مما تقدم نرى أن فضل سبنسر العظيم على التربية يرجع إلى أنه أكد النقط الثلاث التى سبق أن حددها بيكون وعبر عنها بألفاظ علمية عصرية ، وأسلوب مساير لأسلوب التفكير التربوى الحديث ، وصاغ المناقشات فى صورة يتقبلها تفكير القرن التاسع عشر .

توماس . ه . هكسلى

١٨٢٥ - ١٨٩٥

إن ما قام به توماس هكسلى فى سبيل توسيع نطاق نشر التربية فى مجال العلوم الطبيعية كما هى الحال الآن ليفوق ما قام به أى انجليزى آخر فى هذا السبيل ، وإنه بجهوده العملية بصفته عضوا فى المجلس الأول للتربية فى لندن أو أستاذا فى الجامعة أو محاضرا فى الموضوعات التربوية والعلمية ، وكذلك بجهوده فى ميدان التأليف قد أفاد التربية بطريقة عملية أكثر مما خدمها سبنسر بما كتبه فى مؤلفه المشهور « عن التربية » ، ومع أن كتابات هكسلى ومحاضراته عن التربية كثيرة فإن أفكاره الأساسية لم تكن سوى ترديد لما ذهب إليه « سبنسر وبيكون » وغيرهما من المربين ، وإن كان قد صبها فى قالب آخر مختلف نوعا ما ـ أما الأغراض العملية والأسس الواقعية والانتقادات التى وجهها هكسلى لأساليب التربية الكلاسيكية والأدبية فقد ضمنها العبارات الحاسمة التالية :

« والآن لنقف قليلا لنتأمل فيما آلت إليه الأمور من وضع عجيب ، وسوف يأتى اليوم الذى يجد فيه الإنجليز عبرة جامعة فى هذه الرعونة الخرقاء التى جرى عليها أسلافهم فى القرن التاسع عشر ، فالأغلبية الساحقة من كبار التجار والرواد وغلاة المستعمرين المدفوعين إلى ذلك برغبتهم الشخصية والذين لن يرى العالم مثيلا لهم ، كل أولئك ينتمون إلى الطبقة الوسطى فى هذه البلاد وإذا كان هناك شعب قد عمل بهمة فى خلال الأعوام الثلثمائة الأخيرة فى مدى واسع لإقامة التاريخ الرائع العميق الأثر الذى لو أتيح للرومان والاغريق مثله لاستثارفينا رغبة ملحة فى دراسته واستيعابه ـ فهو الشعب الانجليزى ـ وإذا كان هناك شعب يعتمد فى رخائه اعتمادا تاما مطلقاً

على سيطرته على قوى الطبيعة ، وعلى إدراكه الصحيح وخضوعه لقوانين الخلق ، وتوزيع الثروة ، وهذا التوازن الوطيد بين قوى المجتمع ، فإنه بالاختصار هـذا الشعب ، ومع ذلك فهذا هو ما لا يزال يتحدث به هـذا الشعب العجيب لأبنائه » .

« إننا لنختص المدرسة باثنى عشر عاما من أثمن سنى حياتنا تتراوح نفقاتها ما بين ألف ، وألفين من الجنيهات التى نحصل عليها بشق الأنفس ، وإنك سوف تـكد وتجد فى المدرسة ، أو المفروض أنك سوف تجد ، ولـكنك لن تتعلم هناك شيئاً واحدا من الأشياء التى ستدرك أنك فى أشد الحاجة إلى معرفتها حينما تترك المدرسة مباشرة وتنتظم فى سلك الحيـاة العملية » .

ويحتمل كثيرا أنك سوف تزاول بعض الأعمال ولـكنك لن تعرف أين ولا كيف تنتج سلعة تجارية ما ، ولا الفرق بين التصدير والاستيراد ، أو معنى كلمة رأس المال ومن المحتمل جداً أن تسوقك الأقدار إلى الاستقرار فى إحدى المستعمرات ، ولـكنك سوف لا تعرف ما إذا كانت تسمانيا جزءا من ويلز الجديدة الجنوبية أو عكس ذلك ، ويحتمل جدا أن تصبح صاحب مصنع ولـكنك سوف لا تزود بالخبرة التى تتفهم بها سير العمل فى إحدى آلاتك التجارية ، أو طبيعة المواد الخام التى تستخدمها ، وإذا ما عرض عليك اختراع جديد لابتياعه فسوف تفتقد المقدرة على الحـكم على أقل الأمور شأنا ، فلا تدرى ما إذا كان المخترع محتالا يناقض باختراعه أبسط الأسس العلمية ، أو أنه رجل خليق بأن يجعل منك ثريا مثل « كروبزس » . وقد تدخل مجلس العموم لتساهم فى سن قوانين قد تسـعد ملايين الناس أو تشقيهم ، ولـكنك سوف لا تسمع كلمة واحدة عن التنظيمات السـياسية لبلادك . ولا يذكر لك شىء عن هذا الجدل القائم بين أنصار حرية التجارة .

وأنصار حماية التجارة المحلية . ولن تعرف إلا القليل عن وجود مثل هـذه القوانين الاقتصادية . فهذه القوة العقلية التى ستكون على أكبر جانب من الأهمية فى حياتك اليومية . هى المقدرة على النظر إلى الأمور كما هى بدون أى اعتبار لسلطانها . وعلى استخلاص أدق النتائج العامة . من الحقائق الجزئية ، ولكن سواء فى المدرسة أو الكلية لن تعرف عن أى مصدر من الحقيقة إلا ما هو مقرر عليك . ولن يكون فى إمكانك أعمال قواك العقلية فى أمر ما إلا إذا كان استنتاجاً من هذا الرأى الذى تقدمه السلطات لك - وقد تضجر نفسك من العمل . وقد تتناول طعامك بأسى ومرارة فى أحيان كثيرة ولكنك سوف لا تتعلم أن تلجأ إلى ينابيع السرور العظيمة غير الزائفة . والتى هى مستودع الراحة للطبيعة البشرية الضجرة . وتتمثل هـذه الينابيع فى عالم الفن - ألم أقل حقاً إننا شعب عجيب ! وإنى على استعداد لأن أصرح بأن التربية التى توجه كل اهتمامها لهذه الموضوعات المنسية قد لا تكون بالتربية الحرة الكاملة . ولكن هل التربية التى تتجاهلها جميعاً تربية حرة ؟ كلا . فمن الغلو أن نقول إن التربية التى تحتضن هـذه الأمور فقط هى التربية الحقيقية الكاملة - بينما أن التربية التى تتجاهل هذه الأمور لا تمت إلى التربية بصلة ما . وليست سوى وسيلة مقيدة إلى حد ما للرياضيات الذهنية » .

ولم يعترف هكسلى بأن التربية الشائعة تربية أدبية لأن دراسة النحو والتركيب اللغوى أقرب إلى العلم منها إلى الأدب ، والتلميذ فى رأيه لن يصل إلى المرحلة الأدبية بحال ما . والمران الذى يحصل عليه فى اللغات علم ناقص لعقم طريقته . وأما من حيث كفايته فلا قيمة له على الإطلاق . وأما الزعم القائل بأنه لا فائدة تجنى من وراء التربية سواء بعمومياتها أو جزئياتها العملية لعجزها عن الانتقاص من الجرائم والفقر والبؤس فيرد عليه بأن هـذه

الحقيقة توضح لنا ببساطة عقم أساليب التربية العتيقة . وذلك من غير أن يفصح عن نظرية تبين المراحل المؤدية إلى التربية الصحيحة . وفى عبارة رائعة من ثمرات التربية الحرة يعمد هكسلى إلى تبيان معنى التربية والغرض منها فيقول :—

« إن ذلك الرجل الذى ربى تربيه حرة هو فى نظرى من أعد وثقف فى شبابه إلى الدرجة التى يصبح فيها جسمه خادماً لإرادته . هو من يقوم بجميع الأعمال التى يعهد بها إليه بسرور وبساطة آليه . وبحذق ومهارة . هو من كان عقله بمثابة آلة . فهو يعمل عمله فى وضوح وهدوء بأساليب . منطقية . هو من يكون على استعداد ليتناول من الأعمال ما قل أو عظم . كآلة بخارية مهيأة لأن تدار فتعمل أى عمل من الأعمال فتنعزل الخيوط الدقيقة كما تصنع سلاسل الأناجر(١) . هو من يختزن فى عقله المعارف الأساسية العظيمة المتصلة بحقائق الطبيعة وقوانين حركتها . هو من امتلأ حياة وحيوية . هو من لم يسلك مسلك النساك الخاملين ولكنه وقد روض مشاعره على أن تخضع لإرادته الحازمة النشيطة المطيعة لما يقضى به الضمير الحساس ـ هو من هيء لأن يحب الجمال . سواء كان جمال الطبيعة أم جمال الفن . وأن يكره الخبث بجميع صورها . ويولى الآخرين الاحترام نفسه الذى يوليه لنفسه . فمثل هذا الرجل دون غيره هو من ربى تربية حرة . لأنه هو الرجل الذى يكون منسجما مع الطبيعة إلى أكمل درجة يستطيع الإنسان بلوغها » .

---

(١) الأنجر : المرساة التى تلقى فى الماء لتوقف السفينة ، والظاهر أن الكاتب يريد بالخيوط الدقيقة ، الأفكار المنسجمة الدقينة ، وبالأناجر الافكار القوية التى تكبح جموح الخيال ــ المراجع .

لقد ترعرعت دراسة الطبيعة دراسة علمية فى القرون الأولى من العصر الحديث بإنشاء المجامع العلمية وفى مقدمتها مجمع نابلى سنة ١٥٦٠ أكثر مما ترعرعت بإنشاء الجامعات ، وبينما كانت الروح العلمية قد سادت فى جامعة هال منذ إنشائها فإن أسس نمو العلم الطبيعى قد وضعت بوجه خاص فى هذه المجامع والمدارس « الواقعية » .

فى فرنسا كانت بداية الدراسات العليا العلوم الطبيعية فى أسلوبها الحديث خارجة عن نطاق الجامعات . ففى سنة ١٧٩٤ أنشأت الحكومة الجمهورية « مدرسة النورمال » فى باريس حيث أخذ أشهر علماء فرنسا مثل لإبلاس ولاجرانج يلقون دروسهم .

فى انجلترا ـ وجدت دراسة العلوم الرياضية والطبيعية فى « نيوتن » قوة دافعة لها ، ولكن لم يكن هناك وجود لدراسة علم الأحياء، ولم يستخدم الطلبة الطريقة العلمية إلى وقت متأخر جدا ، ويمكن القول بأن التدريس العلمى فى الجامعات على نمطه الحديث المصحوب بتجارب يجريها الطلاب فى المعامل ، قد نشأ على يد « لبج » فى جيسن حوالى سنة ١٨٢٥ وهكذا انتشر التعليم العلمى فى انجلترا مستقلا عن الجامعات . وفى عام ١٨٤٥ تأسست كلية الكيمياء ، كما أنشئت الحكومة مدرسة المناجم سنة ١٨٥١ وقد أخذت إدارة العلوم والفنون التى أنشئت سنة ١٨٥٣ ترعى تقدم الدراسات العلمية كما أخذت هذه المدارس الملكية السالف ذكرها بالإضافة إلى الفصول التدريبية النظامية التى شرع فى إنشائها سنة ١٨٦٨ تتجمع تدريجيا حتى سنة ١٨٩٠ حيث انتظمت جميعا تحت لواء الكلية الملكية للعلوم ـ أما المدارس الهندسية والعلمية الملحقة بالجيش والأسطول فقد شرع فى إنشائها قبل ذلك

عقب منتصف القرن بفترة قصيرة ـ وفى سنة ١٨٦٠ أنشئت كلية العلوم فى جامعة لندن ، وأخذت تمنح درجات البكالوريوس والدكتوراه فى العلوم لأول مرة ، وحتى سنة ١٨٦٩ لم يكن قد شرع بعد فى إنشاء . أقسام دراسية خاصة للعلوم فى اكسفورد وكمبردج ـ وبالرغم من التقدم السريع الذى طرأ حديثا وبالرغم من هبة كارنيجى العظيمة التى خصصت لتشجيع العلوم فى الجامعات الاسكتلندية فمن المعترف به بصفة عامة أن بريطانيا العظمى كانت متخلفة عن ممالك القارة الأوربية فى تدريسها . للعلوم بنمو قرن .

وفى الولايات المتحدة ـ أخذت العلوم الطبيعية تظهر فى برامج دراسة الكليات الأمريكية منذ وقت مبكر ـ فعلم الفلك كان مما تضمنه برنامج الرئيس دنستر لدراسات جامعة هارفارد سنة ١٦٤٢ ، وكذلك فى الكليات الأخرى بحسب ترتيب ظهورها ، وفى هذا البرنامج نفسه تقرر على الطلبة المتقدمين أن يدرسوا طبيعة النباتات فى شهور الصيف ساعة بعد ظهر كل يوم سبت أسبوعيا ـ وحتى منتصف القرن الثامن عشر لم يذكر شئ غير هذا عن علم النبات ، واحتلت الطبيعات أو الفلسفة الطبيعية المرتبة الثانية من حيث ظهورها ، واحتلت مكانا بارزا فى هارفارد سنة ١٦٩٠ وربما تكون قد ظهرت قبل ذلك ، كما أنها ظهرت أيضا فى ييل فى أوائل القرن الثامن عشر ، وحوالى منتصف هذا القرن ظهر علم الجغرافيا ودراسة الكرة الأرضية فى كلية برنستون التى تأسست سنة ١٧٤٦ ، وكانت قبل ذلك مندمجة فى علم الفلك فى الكليات الأولى . وكانت مبادئ الجغرافيا مضافة إلى الفلسفة الطبيعية وعلم الفلك هى العلوم التى اشتمل عليها برنامج هارفارد الدراسى لعام ـ ١٧٤٢ ـ ١٧٤٣ .

وكان إنشاء معهدين جديدين هما كلية الملك التى تعرف الآن بجامعة كلومبيا سنة ١٧٥٤ ثم جامعة بنسلفانيا سنة ١٧٥٥ أو بالأحرى سنة ١٧٥١

حين كانت أكاديمية ـ بشيرا بظهور اتجاه جديد شمل الموضوع بأسره ، ولم تكن إحدى هـــذه الكليات خاضعة لإشراف طائفي ، ومع أن اللغات الكلاسيكية ظلت محتفظة بمركزها الرئيسي فإن علم اللاهوت كمادة هامة أخذ يتوارى من المنهاج الدراسي ، وفيما يلي ماتضمنه القسم الخامس من نشرة لكلية الملك في إحدى صحف نيويورك بتاريخ أول مايو سنة ١٧٥٤

« وأخيرا فإن منهاجا جديداً خلقياً فعالا لدراسة مظاهر الحياة قد أعد لأول مرة وروعي فيه أقصى ماتنشده الكلية من تعليم النشء واستكمال أساليب تكوينه بالتبحر في اللغات وفنون الاستدلال والتفكير السليم والكتابة الصحيحة وبلاغة القول ، وفي فنون العدو القياس والمساحة والملاحة وفي الجغرافيا والتاريخ ، وفي الفلاحة والتجارة ونظام الحكم وفي المعارف الطبيعية بأسرها ، عن السماء التي فوقنا ، والهواء والأرض والماء وفي شتى صفوف الظاهرات الجوية والأحجار والمعادن والنباتات والحيوانات وفي كل شيء نافع ييسر قبل سبل الراحة والاطمئنان ورفاهية الحياة ، وفي كل الصناعات المتعلقة بإحدى هذه الأمور ، وأخيرا في توجيهم من دراسة الطبيعة إلى تحصيل المعلومات المتصلة بأنفسهم وبإله الطبيعة وبواجباتهم نحوه ونحو أنفسهم وغيرهم ، وبالجملة إلى كل شيء يستعان به على استكمال أسباب سعادتهم الحقة سواء الآن أو فيما بعد » .

وكان الرئيس جونسون قد أدمج هذا المشروع فعلا في برنامج من وضعه ولكن بسبب تغيير الرؤساء في سنة ١٧٦٢ شاع اتباع منهاج دراسي أكثر تحديدا ـ ولم يعد ذلك أي بادرة من التقدم حتى ما بعد الثورة ـ وقد اشتمل برنامج جامعة بنسلفانيا سنة ١٧٥٦ على الفلسفة الطبيعية ، وعلى الرياضيات التطبيقية في نطاق واسع ، وعلى الفلك والتاريخ الطبيعي والكيمياء ، والزراعة ، كما ظهرت الكيمياء أيضا في هارفارد سنة ١٧٦٠ ـ وفي عام سنة

١٧٧٩ انتقلت الخطة العامة من كليتى الملك . وبنسلفانيا إلى كليةوليم ومارى بعد تنصيب جيمس ماديسون عميدا لها ،ونتيجةلنفوذ « توماس جيفرسون وبمقتضى ذلك أدخلت دراسات الكيميا والطب وألغى كرسى اللاهوت واستبدل بمنهاج اكسفورد ، لضيق الأفق الذى كان شائعا فيما مضى ، منهاج يشمل على دراسه العلوم الطبيعية والسياسية والاجتماعية بإسهاب - وعقب الثورة وفى عهد رياسة ستيلز أدخلت دراسة الكيمياء، والنبات والحيوان إلى جامعة ييل كما جعلت العبرية مادة اختيارية ، واستبدلت بها الفرنسية ، وفى سنة ١٧٨٧ أعدت دراسة خاصة فى التاريخ الطبيعى لأولئك الذين يحصلون على تصريح بذلك من آبائهم أو أولياء أمورهم

وقد كان بدء الدراسات الطبية فى هذه الكليات فى كلية الملك أولا سنة ١٧٦٧ ثم فى هارفارد سنة ١٧٨٢ ، وفى بنسلفانيا سنة ١٧٩٠ خطوة هامة فى تقدم دراسة العلوم الطبيعية - وفى سنة ١٧٩٢ أنشئت فى جامعة كولومبيا كلية للطبيعة مكملة لكلية اللغات ، ومكونةمن عميد وسبعة أساتذة وفى سنة ١٨٢٥ ظهرت الميكانيكيات والبصريات مواد منفصلة فى هارفارد كما أن علمى التعدين والجيولوجيا قد أضيفا إلى الفلك والكيمياء والتاريخ الطبيعى - غير أن الكهربائية والمغناطيسية ظهرتا لأول مرة بين المواد المستقلة وكذلك فلسفة التاريخ الطبيعى . وأعدت محاضرات خاصة فى علم وظائف الأعضاء - وفى سنة ١٨٣٠ ظهرت علوم التعدين وطبقات الأرض والنبات فى كلية « برنستون » وتقدمتها الكيمياء فى الظهور سنة ١٨٠٣ وظهر التاريخ الطبيعى قبل ذلك . وفى ١٨٢٤ أضيفت موضوعات من علم التعدين وعلى طبقات الأرض إلى الفلسفة الطبيعية والكيمياء والفلك والجغرافيا فى جامعة ييل وظهرت الكهربائية مادة منفصلة فى جامعة بنسلفانيا سنة ١٨١١ .

وقد كانت هذه العلوم كلها فى حدودها التى ذكرناها تدخل فى مناهج

الدراسة باعتبارها دراسات يحتاج إليها ـ فى حين أن المبدأ التهذيبى قد شاع أمره ونادت به كليات مختلفة نداء صريحا ، وقبل منتصف القرن التاسع عشر كان الاتجاه يسير نحو إدراك ما للفرد من ميول ومقدرات ورغبات وفى سنة ١٨٢٥ أنشئت جامعة فرجينيا على أساس منح الطالب الحرية الكاملة فى الاختيار ، وفى السنة نفسها بدأ الدفاع عن هذا النظام فى هارفارد وما كادت تحل سنة ١٨٤٥ حتى منحت حريات جوهرية للطلاب ، ولم يصبح هذا النظام الذى يخول للطالب الحريه التامة فى اختيار المواد التى يدرسها نظاما مقررا إلا سنة ١٨٦٩ فى عهد الرئيس اليوت . وقبيل ذلك وقف الرئيسان وايلاند ، ونوت إلى جانب هذا الإدراك البعيد المدى لنظام الكلية الدراسى ، وقد صحب هذا النظام الاختيارى ارتفاع شأن الدراسات العلمية بصفة عامة .

ولقد استكمل هذا الدور من أدوار الحركة العامة التى ترمى إلى إدخال العلوم فى مراحل التعليم العليا أسباب تكوينه بتأسيس جامعة كورنيل سنة ١٨٦٧ على أساس الحرية التامة مع الميل الشديد إلى جانب العلوم والفنون وفى خلال ذلك أنشئت مدارس خاصة للعلوم فى هارفارد سنة ١٨٤٧ وفى بيل سنة ١٨٦٠

ولقد كان معهد رينسيلر الصناعى المؤسس سنة ١٨٢٤ فى « تروى فى نيويورك أول مدرسة علمية من المرتبة العليا ، ويمكن الحكم على هذا التقدم العلمى من الإرشاد الآتى الموجه إلى مجلس الأوصياء : ـ

« ولم يعد ينبغى لهؤلاء الطلاب أن يعلموا بمجرد مشاهدتهم للاختبارات أو استماعهم للمحاضرات ، وفقاً للطريقة العادية ، بل إن عليهم أن يتناوبوا فى العمل فيحاضروا ، ويجروا التجارب تحت إشراف مباشر من أستاذهم أو مساعد له كفء ، وبذلك يكونون من حيث التناوب فى العمل كتلاميذ تحت

التمرين فى حرفة ما ، وهكذا سيصبحون كيمائيين عاملين » .

وقد كانت منحة موريل للأراضى الزراعيـة سنة ١٨٦٢ سبباً فى إنشاء نوع من المدارس العلمية جديد من جميع النواحى - فقد تمكن الكونجرس بهذه المنحة أن خصص ثلاثة عشر مليوناً من الأفدنة لإمداد كل ولاية بكلية تتفرغ بوجه خاص لدراسة المواد التى لها صلة بالزراعة والفنون الميكانيكية دون استثناء للدراسات العلمية والكلاسيكية الأخرى - وهذه المدارس هى مدارس العلوم التطبيقية التى توجد فى كل ولاية من ولايات الاتحاد تقريباً ، إما متصلة بالجامعات الإقليمية أو مستقلة عنها وقائمة بذاتها .

دراسة العلوم في المدارس الثانوية

فى ألمانيا :

سبق أن ذكرنا كيف أدخلت العلوم إلى ألمانيا بوساطة الحركة الحسية الواقعية ، ولقد كان لآراء محبى البشرية ، والماديين من جهة ، وللحركة الإنسانية الجديدة من جهة أخرى ، الفضل فى تعديل معنى التربية الكلاسيكى الجامد ، وفى سنة ١٨١٦ أدخلت العلوم إلى المعاهد البروسية العالية ، وعقب ذلك بقليل إلى معاهد الولايات الألمانية الجنوبية ، بالرغم من أن الطبيعيات والتاريخ الطبيعى لم ينالا سوى ساعتين أسبوعياً ، وأقل من ذلك فى المناطق الجنوبية أو الكاثوليكية ، فإن العلوم احتفظت بموقفها إزاء المدارس الكلاسيكية مستخفة بالحركة الرجعية التى سادت فى الفترة القائمة مابين مؤتمر فينا وسنة ١٨٤٨ وفى سنة ١٨٥٥ - اعترف بنوعين من المدارس الواقعية ، أحدهما مدة الدراسة فيه تسع سنوات وكانت اللاتينية لا تزال تدرس فى كل سنة منها . ثم المدارس الواقعية من الدرجة الثانية . وكانت السلطات

المحلية هى التى تضع مناهجها غالباً . وفى سنة ١٨٢٢ ـ أصبحت مدارس النوع الأول يطلق عليها اسم « الجنازيم » ومدة الدراسة فيها تسع سنوات بدون دراسة اللاتينية وأطلق على مدارس النوع الثانى المدرسة الواقعية ومدتها الدراسية أقل قليلا من السابقة ـ وفى هذه المدارس ضوعف الوقت المخصص للتاريخ الطبيعى ، والطبيعيات ، والكيمياء والتعدين كما كان ذلك فى المدارس الثانوية كما وجهت إلى الرياضة والرسم عناية عظيمة ـ وبجانب مدارس النوع الثانى التى نسميها نحن المدارس العلمية أو الانجليزية العليا ، كانت توجد المدارس الفنية التى خطيت بنجاح عملى وعملت على استكمال أسباب الكمال فى الطرق والتنظيمات فى غضون الجيل الحاضر ، وكان فى مقدمة هذه المدارس مدارس نورمبرج الفنية التى نظمت سنة ١٨٢٣ وبينما كانت الموضوعات الفنية تنال العناية العظمى كان للمواد العلمية والرياضية النصيب الأوفر باعتبارها الأساس فى نشاط العلوم التطبيقية ـ ومنذ منتصف القرن أخذت هذه المدارس تزداد عددا وظهورا

فى انجلترا :

كانت الحال هنا كما هى فى بلادنا ـ أمريكا ـ فإن إدخال المواد العلمية فى المناهج الثانوية كان مندمجاً فى الحركة الأكاديمية ـ ولقد أخذت الأكاديميات فى الاضمحلال خلال القرن الثامن عشر ، ولم يبذل فى المدارس العامة أو الخاصة إلا مجهود تافه لمتابعة الاهتمام بدراسة العلوم ـ وما كاد يحل الربع الثانى من القرن التاسع عشر حتى بدأ الجدل الشائع بين العلوم والدراسات الكلاسيكية فى المدارس الثانوية الذى بدأ كل على أشده بضع سنين ـ ولقد تزعم جورج كومب هذه الحركة التى بدأت أول الأمر فى مدارس ادمبره ، وجلاسجو ، ولقد أدى هذا حوالى سنة ١٨٣٥ إلى إنشاء مدارس ثانوية

لتتحمل هذا الضغط الشديد الواقع على العلوم فى مقاومتها للمدارس والمعاهد الكلاسيكية العالية الناجحة - وفى سنة ١٨٤٩ بدئ بإنشاء مدارس مدنية على الطراز المعروف الآن ، كما تأسست جمعية لرعاية مثل هذه المدارس ، ولقد كان هذا الجدل عاملا كبيرا فى استعجال إصلاح المدارس خلال العقدين السادس والسابع من هذا القرن وحتى ذلك الوقت لم يطرأ تغيير ما على موقف المدارس العامة نحو العلوم .

وفى سنة ١٧٥٦ وضعت كلية ونشستر منهجا دراسياً قوامه عشر محاضرات أوائلتا عشرة تلقى فى خلال سنة واحدة ؛ وبعد عشر سنين زيد فى هذا فصار سلسلة من المحاضرات تستمر خلال العام كله مع عقد الامتحانات المناسبة ، وقد تم ذلك عملا برأى نادت به سلطات جامعة ونشستر وتتلخص « فى أن التعليم الأولى الصالح فى العلوم الطبيعية يعتبر أساسياً بالنسبة لحالات كثير من ذكور التلاميذ وأمراً مرغوبا فيه فى جميع الحالات ، ملائماً تمام الملاءمة لتربية كلاسيكية من الدرجة الأولى » .

وعقب صدور القوانين ، التى استصدرها البرلمان فى سنة ١٨٦٨ للمدارس الشعبية وبين فيها أن المدارس الثانوية المعانة البالغ عددها ٧٢ مدرسة قد أسقطت من حسابها دراسة العلوم بصفة عامة تقريباً ، استحدث مشروع جديد شمل جميع المدارس البارزة منها ، وهذا رغم ما كان هناك من بطء بالنسبة للبعض ومن العناية الضئيلة والاستصغار من شأنها بالنسبة للجميع ، واشتمل هذا المشروع الجديد على التاريخ الطبيعى والطبيعيات مع اللغات الحديثة والتاريخ - ومع أنه قد طرأ على هذه الحالة تحسن كبير فإن إدارة العلوم والفنون التى أدمجت سنة ١٨٩٨ فى وزارة التربية قد أولت تدريس العلوم عناية خاصه - وبالرغم من مراسيم البرلمان التى أصدرت لإنشاء هذه الإدارة فى سنة ١٨٣٦ فإنها لم توجد إلا فى سنة ١٨٥٣ ، وأما ما حدث بعد

ذلك حتى سنة ١٨٥٩ فقد كان قليل الأهمية ، وقد أصبحت المدارس أو الفصول التى تدرس فيها الطبيعيات وعلم الحيوان والكيمياء ، وعلم طبقات الأرض والتعدين والنبات كما فى المواد العملية المختلفة ، تتلقى الآن إعانات حكومية ـ وعلى هذا فإن أكثر من عشرة آلاف فصل تعان فى الوقت الحاضر وفى سنة ١٩٠١ كانت توجد ٧٨ مدرسة علمية مستقلة من المرتبة الثانوية .

فى أمريكا

كانت الجامع أو الأكاديميات منذ البداية بمثابة معاهد تدرس فيها العلوم وكان من الطبيعى أن يكون للفلك والفلسفة الطبيعية ما يميزهما على ما عداهما لأنهما كانا قد استكملا تكوينهما إلى حد كبير خلال القرن الثامن عشر ، أما الجغرافيا فكانت تدرس فى هذه المدارس بصفة عامة تقريباً ، وكانت الكيمياء شائعة ـ وبعد أن أصدر مورس كتابه الأول عن الجغرافيا سنة ١٧٨٤ وجدت فيه هذه الدراسة ما يوطد مركزها أكثر مما كانت عليه فى الجامع ، وقد اشتملت قائمة الكتب المقررة التى صدرت فى الولايات المتحدة سنة ١٨٠٤ على ستة كتب جغرافية ، وهى الوحيدة من الكتب العلمية المقررة ، وهذا بجانب كتب أخرى فى الرياضيات التطبيقية مثل المساحة والملاحة ، وفى سنة ١٨٣٢ كان يوجد ٢٩ كتابا جغرافيا و ١٠ كتب فلكية و ٦ كتب نباتية و ٥ كتب كيمياوية و ٦ كتب فى الفلسفة الطبيعية . وأكثر هذه الكتب قد وضعت لاستخدامها فى الجامع ـ وليس من الضرورى أن نضيف هنا أن جميع العلوم كانت تدرس فى الكتب .

هذا مع أنه كثيرا ما كانت تشرح النظريات بإجراء التجارب واستخدام الأجهزة ، والدليل الأول الذى لا يلحقه خطأ على أنه ما من مادة من هذه المواد اعتبرت عنصرا رئيسياً فى المنهج الثانوى هو ما تضمنته شروط الالتحاق

« بهارفارد » لسنة ١٨٠٧ من ذكر الجغرافيا فى عداد المواد المطلوبة ، واستمرت الحال هكذا حتى سنة ١٨٧٠ عندما أضيفت الجغرافيا الطبيعية إلى المواد المطلوبة للالتحاق ـ وبعد ذلك بعامين أضيفت الطبيعيات أيضاً .

وبتقدم المدارس العليا الأولى فى الانشاء استمر الاهتمام نفسه بالعلوم وقد اشتمل منهج أولى المدارس العليا التى أنشئت فى بوستن سنة ١٨٢١ على الجغرافيا للسنة الأولى ، والهندسة ، وحساب المثلثات والملاحة والمساحة للسنة الثانية ، والفلسفة الطبيعية والفلك للسنة الثالثة ، واستمرت المدارس الأولى من هذا النوع سواء أ كانت تسمى بالمجامع الحرة أو مدارس الاتحاد أو المدارس العليا تقف هذا الموقف نفسه من العلوم ، وبعدسنة ١٨٧٠ طرأ على طابع هذه المدارس تحسن كبير ، وازداد عددها واتسعت دائرةعلومها، بحيث ضمت دراسات على أتم مايكون نظاما ، واشتملت على الطبيعيات والكيمياء والنبات والحيوان ، وحتى وقت قريب كانت سياسة الزيادة فى عدد الدروس ذات الطابع السطحى شائعة ـ أكثر مما اتبع فى تدريس مواد قليلة نسبياً من عناية بها تؤدى إلى التمكن منها تمكنا بارزاً باتباع طرائق تجريبية أشد تعمقاً .

وبينما كانت مناهج المدارس العليا تحتفظ للعلوم بمكان هام فإن هذا فى ذاته كان ثمرة الاتجاهات الاجتماعية التى سنذكرها فيما بعد .

العلوم فى المدارس الأولية

فى ألمانيا ـ

لقد سبق أن ذكرنا ماكان للاتجاه الطبيعى من نفوذ فى ألمانيا بزعامة بزداو ويرجع إلى حركة البستالوتزيين التى امتدت إلى بروسيا سنة ١٨١٠

وإلى الدويلات الألمانية الأخرى بعد ذلك الفضل فى تعميم دراسة مثل هذه العلوم الأولية دراسة عامة ، فالهندسة أدمجت فى برامج الفصول العليا وشق الرسم طريقه معها ودخلت مناهج الدراسة جميعها التى كانت تدرس بالطريقة الاستقرائية . واقتبست الكثير من المعلومات العامة ذات الطابع العلمى وأدخلت فى مناهج المراحل العليا والمتوسطة دراسات علمية شملت مبادئ الطبيعيات وعلم وظائف الأعضاء ، والتاريخ الطبيعى، وهذه المبادئ تشرح الظاهرات النباتية والحيوانية بأسلوب علمى مبسط ، وقد خصص لدراسة العلوم فى معظم هذه المراحل ساعتان أسبوعيا ، مع أن بعض المراحل العليا خصصت لها أربع ساعات ولقد ظل هذا النظام محتفظا به إلى الوقت الحاضر وفى مدى قرن تقريبا أصبح العلم من المواد المعترف بدراستها فى المدارس الأولية فى جميع البلاد المتكلمة باللغة الألمانية تقريبا .

فى انجلترا

ظلت الأحوال فى المدارس الأولية مضطربة حتى أنشئ مجلس المدارس الشعبية سنة ١٨٧٠ ولهذا كان من الصعب التحدث عن مثل هذه الأحوال العامة ، وقد سبق أن ذكرنا ما كان لإدارة العلوم والفنون من فضل فى تشجيع دراسة العلوم وخاصة الرسم والتدريب العملى ، كما أشرنا إلى ماقامت به من إنشاء عدد من المدارس النظامية للعلوم من سنة ١٨٧٢ وإلى عام ١٩٠٠ ، كانت المواد الثلاثة (المطالعة والكتابة والحساب) هى كل مايطلب دراسته فى المدارس الابتدائية ، أما المواد الأخرى فكان تدريسها متوقفا على الإعانات الحكومية التى كانت تمنح تبعا لنتائج الامتحان فى المواد ذات الموضوعات المختلفة ـ وكانت الجغرافيا والعلوم المبسطة من أكثر هذه المواد الإضافيه شيوعا ، ولكنها أصبحت الآن ضمن المواد الإجباريه

إلى منتصف القرن التاسع عشر كانت مشكلة اختيار المواد العامة اللازمة للمنهج الأولى من الأمور التى يتعسر إيجاد حل لها ، وكانت المواد الثلاثة الأولية مع الهجاء والنحو لا منافس لها فى هـذا ـ وفى الواقع كان المقرر الدراسى يشمل فى المدارس ذات الطابع المتوسط المطالعة والهجاء والنحو الإنجليزى فقط ، بينما أضيفت الكتابة والحساب والجغرافيا والتاريخ إلى المدارس ذات الطابع الأرقى وكانت الجغرافيا فى مقدمة المواد ذات الطابع العلمى التى استحقت أن تمثل فى منهاج الدراسة ، ففى سنة ١٩٢٢ صـدر ٣٩ كتابا فى الجغرافيا واختصت المدارس الأولية بعدد كبير منها ـ أما العلم الثانى ذو الطابع العلمى والذى شق لنفسه طريقا فى منهج التعليم الأولى فهو علم وظائف الأعضاء ، ولقد كان هذا بصفة خاصة هو ما اتبع فى ولاية نيوا نجلند نتيجة لما قام به هوراس مان من دفاع وترويج لهذه المادة منذ سنة ١٨٣٧ وكان ظهور أول كتاب انجليزى فى علم وظائف الأعضاء المبسط سنة ١٨٣٧ وتبع ذلك بطء فى الخطوات التى أدخل بها هذا العلم فى المدارس الأولية ، حتى عام ١٨٥٠ حيث قرر مجلس «ماسوشتز» التشريعى جعل تدريس هـذه المادة اجباريا فى المدارس الأولية .

كما أن دراسة علم الأشياء مصحوبة بدراسة المظاهر البسيطة للطبيعة قد أدخلت بوساطة حركة البستالوتزيين ، أما دراسة الطبيعة فقد أدخلت فى عصر أحدث مما تقدم نتيجة لهذه الحركة ولمؤثرات أخرى .

تأثير العلوم فى طرق التربية :

إن تفاصيل المظاهر التى تشتمل على هذه التأثيرات قد سبق أن ذكرناها

فى القسم السابق الخاص بإدخال العلوم فى المناهج الدراسية ، وفى الفصل الخاص بالاتجاهات النفسية . وكان استخدام الطريقة النفسية بمثابة تطبيق للمبادىء العلمية فى التربية ، إلا أنه كان قد بقى هناك أمر أو اثنان يحتاجان إلى مزيد من البحث لمعاونة الطالب فى تكوين هذه الخلاصة ، وقد كان ابتكار الطريقة العلمية الموضوعية نتيجة لجهود بذلها كثير من الباحثين ابتداء من كوبرنيكس وجاليليو وكبلر ثم نيوتن - حتى الوقت الحاضر - ومنذ عصر هؤلاء العلماء الأول استخدمت هذه الطريقة فى نطاق واسع فى كل حقل من حقول البحث وفى كل وجه من وجوه التجربة ، ولقد تكونت فى بادىء الأمر بصفة نظرية على يد « ديكارت ، وبصفة عملية تطبيقية على يد « بيكون » ، وكان كل باحث يعمل على إجلاء تكوينها الفلسفى مثل تكوينها الواقعى العملى - ولقد سبق أن بحثنا ما كان من استخدام هذه الطريقة فى التربية فى أول الأمر فى عصر «بيكون» - كما ذكرنا ما كان من الاستزادة من استخدامها على وجه العموم إبان الحركة البستالوتزية ، ، هذا بالرغم من أسلوبها المرن واتخاذها صورة تجريبية نوعا ما - ويمكن تتبع ناحيتين لهذا التقدم فى تطبيق الطريقة العلمية فى التربية خلال العصر الحديث .

أما الأولى فهى صوغ طرق خاصة للتعليم تتفق إلى حد كبير مع مبادىء علم النفس أكثر من اتفاقها مع الأساليب التقليدية الماضية .

وأما الثانية فهى ما كان من أمر إصلاح ما فى الكتب المقررة من موضوعات وهذا من حيث الشكل والموضوع ، وترتيب موضوعات البحث .

ومن المحتمل أن يكون قد أضيف شىء قليل إلى هذه المبادىء العامة أو على الأقل كانت أمثال هذه التقاليد يجرى تكوينها ببطء ، والمهمة الكبرى تتركز فى تحويل هذه المبادىء إلى أصول عامة ، ثم اتباع هذه

الأصول العامة فى التدريس ، وهذا بعد أن قبل المدرسون هذا الاتجاه العملى .

وإن فى الاستزادة من التدريب الفنى ما يجعل هذا التقدم ممكنا . كما أنه فى المراجعة المطردة للكتب المقررة وتحسينها مايعزز هذه الوسائل والنتيجة هى استمرار التحسين فى طرق التدريس من حيث مستوى الكفاية العملية ، والإتقان المهنى ـ وبهذا التحسن الذى طرأ على هذه الطريقة ظهر فى عالم التدريس تلاعب من جانب أناس محترفين غير متمرنين أحيانا ، أو تحمس غير متزن من أفافين مدعين فى حالات أكثر شيوعاً ، يدل على هذا ما يتعرض له عالم التدريس من كثير من الآراء العجيبة والأساليب الغريبة

وبعد كل هذا فعلى المرء أن يدرس هذا التقدم الذى طرأ على طرق التدريس فى كل مادة على وجه خاص حتى يوقن بأن تقدماً عظيما قد بدأ باستخدام الطريقة العملية فى التربية ـ ولكل مرحلة من مراحل التربية سواء الابتدائية أو الثانوية أو العالية تاريخها الخاص من هذه الناحية كما أنه لاشك أن لكل مادة من مواد الدراسة مثل ذلك التاريخ ، وقد وضعنا هذا هذا التقدم بالنسبة لمواد الدراسة ، وإنه لما يفيد الطالب أعظم فائدة أن يتابع دراسة هذا التقدم فى كل مادة مواد الدراسة على حده سواء بقراءة الكتب الدراسية أو بالاطلاع على الطرق المتبعة فى فصول الدراسة وهذا واجب لا نستطيع أن ننهض به هنا فى هذا الكتاب .

الفصل الثالث عشر

النزعة الاجتماعية فى التربية

ميزاتها العامة :

ليس هناك تناقض بين الاتجاهين : الاجتماعى والنفسى فى التربية وليس معنى التربية لدى الزعماء الآخرين ، غير أن كلا من اللفظين : اجتماعى ونفسى : يشير بمدلوله إلى اختلاف بينهما لا يعدو أن يكون اختلافا فى مركز اهتمام كل من الاتجاهين ، وفى وجهة نظر كل منهما .

فزعماء الحركة السيكلوجية ينظرون إلى التربية على أنها عملية نمو للفرد ، ويتناولون بحوثهم التربوية بطريق دراسة مظاهر النشاط العقلى ، وهم يؤكدون أهمية الطريقة من حيث إنها عملية نمو العقل ، ومن حيث أنها أسلوب خاص يتبع فى التدريس فى فصول الدراسة .

أما الاجتماعيون فينظرون الى التربية على أنها وسيلة لبقاء الجماعة ونموها ، ويتناولون البحوث التربوية بطريق دراسة بناء المجتمع ، ومظاهر النشاط والمطالب الاجتماعية . وهدف التربية فى نظرهم هو اعداد الفرد للمشاركة الناجحة فى حياة زملائه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .

وبالإضافة الى هذا الإختلاف فى وجهة النظر والى ما يؤكده كل فريق من الإعتبارات يمكن أن نلحظ قليلا من المميزات الأخرى :

إن الإهتمام المتزايد بمواد الدراسة المختلفة التي تناسب كل مرحلة من مراحل التربية من مرحلة الرياض إلى مرحلة الجامعة ـ هو نتيجة من نتائج مراعاة العامل الإجتماعي. وهذا الاهتمام يثير مشكلة القيم التربوية. وبناء على ذلك تعرضت موضوعات الدراسة التقليدية للاختيار، وكانت النتيجة حذف بعض المواد وإضافة البعض الآخر وخضوع الجميع للإعادة فى التنظيم، وبتر بعض أجزاء المنهج فى كل مادة وإضافة أجزاء أخرى.

وعند ما طرح على بساط البحث والمناقشة هذا السؤال وهو: ما هى المواد التى لها أكبر قيمة فى تمكين الفرد من أن يتبوأ ـ مركزه فى المجتمع؟ عند بحث ذلك قلت بالتدريج أهمية المواد اللغوية البحتة والتراث الأولى ونقصت قيمتها فى حين أن المعرفة المتعلقة بمظاهر البيئة الطبيعية. وقوانين الطبيعة وقواها والمعاهد والعلوم الاجتماعية تزايدت أهميتها وارتفعت قيمتها.

فالنزعة التى ترمى إلى تقليل أهمية التربية الإنسانية القديمة وإلى رفع قيمة العلوم الطبيعية والاجتماعية تتفق تماما مع الحركة العلمية. ولقد نتج عن فكرة «أن التربية عملية نمو المجتمع، أو أنها ـ طبقاً لرأى أقل وضوحا فى تصويره ـ خير وسيلة لتحسين حال المجتمع، نتج عن هذه الفكرة فكرة أخرى مرتبطة بها وهى «أن جميع أفراد المجتمع يجب أن يشتركوا فى هذا النمو» هذا وإن نمو هذا المعنى الإجتماعى فى مظهره العام أكثر مما فى مظهره العلمى والفنى لصحبه نمو تعميم التربية وحريتها وقد كان نمو نظم المدارس الشعبية نتيجة حتمية لقبول تلك المبادىء.

المظهر الإجتماعى فى مؤلفات بستالوتزى وهربارت وفروبل:

وعلى الرغم من أن الاهتمام البارز فى كتابات هؤلاء المربين كان موجها إلى طرق التعليم وأن من خلفوهم مباشرة يكادون يقصرون نشاطهم على تحسن أسلوب المجهود التربوى وتقوية روحه ـ بالرغم من ذلك فإن المظهر الإجتماعى يظهر جلياً جداً فى نظرياتهم التربوية.

فبستالوتزى مثلا ظل فى مؤلفاته الأولى قبل أيام « فردون» أوعلى الأقل قبل « برجدورف» ظل جادا فى البحث عن طريقة لتحسين حاله أولئك الأطفال المهملين المحتقرين أو الفقراء . وسيطر على جميع تلك الجهود الأولى حب الخير ، ولكن الأخطاء الاجتماعيه فى ذلك الوقت كان لابد أن تصحح بتعليم الأطفال الحب فى العمل وكان من الضرورى أن يوجهوا نحو التنمية والتربية الذاتية بتلقينهم أبسط عناصر المعرفة وبخاصة ما يرتبط منها بالأشغال اليدوية . وبمجرد أن تحول بستالوتزى عن التأليف وعنى بالتدريس تحول اهتمامه إلى الطريقة التى بها يخرج أفكاره إلى حيز الوجود ، وذلك «تبسيط عملية التعليم وتربية الشعب تربية منزلية » .

ولقد اتضح الاتجاه الاجتماعى فى نظريته التربوية وإن لم يظهر ذلك بجلاء فى تعويضاته للتربية : فالتربية فى نظره أعم كثيرا من التلمذة بالمدرسة ، وبذلك أصبحت عملا اجتماعيا كما أصبحت عملا فرديا فهى عملية تتناولها معاهد مختلفة ، وهى عملية ترقية المجتمع كما أنها وسيلة لتلك الترقية ، فعلى التربية إذن أن تمد الفرد بما هو أكثر من مجرد معرفة مبادىء القراءة والكتابة وأن تعمل على مساعدته لأن يصبح إنسانا يخدم نفسه ويساهم فى خدمة الآخرين .

فهذا المدلول التربوى هو الذى نوعا بستالوتزى إلى الاهتمام بتربية الفقراء ، والأيتام ، والطبقات الجاهلة المهملة ، ومن أجل ذلك حازت طرقه فى التدريس قبولا عاما وطبقت تطبيقا شاملا : تربية ضعاف العقول والاحداث المجرمين فى جميع المعاهد الإصلاحية ، ولما أدرك بستالوتزى أن ابتكار طريقة عملية للوصول إلى هذا الهدف عمل أساس عظيم قصر اهتمامه على تحسين أسلوب التدريس .

أما المظهر الاجتماعى لتعاليم هربارت فيظهر بوضوح فى نقطتين هامتين :

الأولى : تتعلق بالغرض من التربية ، وهو فى نظره بناء الأخلاق ، أو بعبارة أخرى أن تتوخى الإرادة الصواب فى خدمة المجتمع .

والأخرى : تتعلق بمواد الدراسة ، وهى أن يمثل المنهج للطفل بشكل مثالى جميع مظاهر النشاط فى الحياة .

فالتربية فى نظر هربارت يجب أن تهدف إلى بناء الأخلاق بشكل يخالف تماما الفكرة الدينية القديمة ويخالف أيضا أفكار بستالوتزى الخيرة والاصلاحية ؛ فالتربية أخلاقية بالمعنى الاجتماعى الواسع ؛ إذ أنها لاتهدف إلا إلى تكوين الطبيعة الخلقية . وإذن فالمشكلة التربوية تنحصر جميعها فى جعل التعليم تربويا بهذا المعنى .

وقد حظى معنى الخلق فى شرحه وتحليله بنصيب أوفر مما حظى به من قبل فى عالم التربية على الأقل وكانت حرية الضمير والسعى فى سبيل التعبير العملى عن الأفكار بحذق وتسامح وعدل ومساواة يمثلان فى رأى الهربرتيين بأسلوب جديد ما كان يسميه أرسطو الحياة السعيدة والعمل الطيب ، ويعملان على التأليف بين ما هو فردى وما هو اجتماعى فيما يتعلق بأهداف التربية ، وكانت المشكلة التربوية الدائمة هى : الطريقة التى بها يمكن تحقيق أغراض التربية التى سبق تحديدها وقبولها ، وإلى حل هذه المشكلة توجهت عناية هربارت واهتمامه الخاص . أما أتباع هربارت فقد أكدوا أهمية الطريقة فنالت هذه عنايتهم كلها تقريبا . ومن المحتمل جدا أن رأى هربارت سيتخذ فى المستقبل . فى الولايات المتحدة على الأقل - وجهة خاصة محورها الاهتمام بالاعتبارات الاجتماعية التى تضمنتها نظرية هذا الزعيم فى نطاق أوسع من نطاق هذا التأويل الضيق .

أما فيما يخص مواد الدراسة فإن بيداجوجية هربارت تتجه اتجاها اجتماعيا هاما آخر : فالمنهج يمثل للطفل خلاصة الحياة فى الماضى أكثر من أن يكون

مجرد أداة لصقل ذهنه ، على أن هذا الرأى قد نال تفسيرا آخر بوضع نظرية « التلخيص الثقافى » فأصبح المنهج يمثل خلاصة مراحل الثقافة الماضية أكثر من تمثيله لثقافة الشخص فى العصر الحاضر فى صورة مثالية مكبرة ، وبذلك صارت أهميته الاجتماعية دون أهميته السيكلوجية .

أما « فروبل » فقد أدرك إدراكا تاماً الاعتبارات الاجتماعية لمادة المنهج والمنهج ، فى نظره يقوم للطفل العناصر المثالية لبيئته مبسطة وفى أقل صورة فالمنهج إذن يمثل عنده خلاصة الحياة ، وبذلك يصبح أهم نقطة فى عملية التعليم وهذا الاتجاه من شأنه أن يسبغ على التربية معنى جديدا بارزا مصبوغا بالصبغة الاجتماعية . وتوجه التربية فى الوقت الحاضر عنايتها الخاصة إلى تطبيق هذا المعنى .

وإذا كان المظهر السيكلوجى أو النفسى للمشكلة هو أول ما حظى بالاهتمام الزائد فى أثناء جيلنا الحاضر فإن آراء فروبل التربوية فى حالتها المفهومة الآن أكثر من ذى قبل هى التى بدأت تحتل مكانا جديدا أو أهمية جديدة فى عالم التربية ، على أن الرابطة العملية القوية بين فروبل وبين النزعه الاجتماعية يمكن تفسيرها بما حدث من اغلاق رياض الأطفال مدة عشر سنوات لما كان يظن من اتجاهها الاجتماعى . وذلك لاختلاط الامر على الحكام وأخذهم « فروبل » بجريمة أحد أقربائه الذى كان يعتنق آراء متطرفة محرمة ، ومع ذلك فقد كانت الرياض مؤسسة على اتجاهات التربية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت ، ومن الحق المعترف به حتى الآن أنه ليس هناك أى مظهر من مظاهر العمل المدرسى يمكن أن يقرب بالأذهان فكرة (المجتمع الأكبر فى المجتمع الأصغر) كما قربتها مدارس الرياض .

وقد ذكرنا من قبل أن « كانت » فى فلسفته التربوية حاول أن يوفق بين الاعتبارات الفردية والاعتبارات الاجتماعية وهذه النزعة نفسها يمكن

الكشف عنها فى مؤلفات «نخته» و «روزنكراتز» وغيرهما من هذه الطائفة ويرجع إلى «روزنكراتز» الفضل فى تعريف التربية بأنها : إعداد للحياة فى مجتمعات .

المظاهر الاجتماعية فى النزعة العلمية

يتفق أنصار الحركة العلمية والحركة الإجتماعية فى تأكيدهم لأهمية مواد المنهج وفى معارضتهم للآراء القديمة السائدة المنسوبة لجماعة أنصار التدريب الشكلى التى تختص بتوجيهم أكبر اهتمام إلى عملية كسب المعرفة ، إلا أن تأكيد كل من الفريقين لما لمواد الدراسة من أهمية عظمى هو فى الواقع من وجهة نظر مختلفة نوعا ما :

فأنصار الحركة العلمية يطرقون هذه المشكلة من ناحية أهمية العلوم الطبيعية من حيث تأثيرها فى سعادة الفرد . أما أنصار الحركة الاجتماعية فيعالجون المشكلة من ناحية أهمية كل من العلوم الطبيعية والاجتماعية على أنها تعد الفرد للحياة فى الأوساط الاجتماعية وبذلك يكفلون رقى المجتمع وسعادته ، ويجب أن نلاحظ أيضا أن جميع البارزين من قادة الحركة العلمية فى التربية يقولون بمزيد التوسع فى دراسة المواد الطبيعية والاجتماعية معا من ناحيتها التربوية .

ومهما يكن من اختلاف بين أنصار الحركة الاجتماعية وأنصار الحركة العلمية من حيث حل مشكلة المنهج فهم يتفقون فى وجهة نظرهم : فكلا الفريقين يسأل . ماهى المعرفة ذات القيمة العظمى ؟ وإذا كان زعماء الحركة العلمية يصبون هذا السؤال فى قالب فردى فيقولون فيه محاكين روسو : ما فائدة ذلك لى ! فما هذا إلا لأن الحركة العلمية قد عاصرت فى نشأتها النزعة الفردية فى القرنين : الثامن عشر والتاسع عشر ، واتصلت بها اتصالا روحيا

مباشرا أكثر مما اتصلت بها آراء رجال التربية الاجتماعيين .

أما هربارت « سبنسر » فلشدة العلاقة فى الذهن بين هذين الاتجاهين : الإتجاه الاجتماعى والاتجاه العلمى فيمكن اتخاذه ممثلاللحركة الاجتماعية ، ومن جهة أخرى نرى أن العلاقة بين سبنسر وبين النزعة الطبيعية التربوية التى بلغت نهايتها على يديه - هذه العلاقة وثيقة جداً لدرجة أن التفسير الفردى لأهداف التربية صالح لأن يتغلب دائماً . وتتجلى نزعة سبنسر الاجتماعية فى آرائه الخاصة بمواد المنهاج وبخاصة العلوم الاجتماعية ، كما تتجلى أيضاً فى آرائه الخاصة بنشر هذه التربية الحديثة بين طبقات الشعب بدلا من قصرها على الطبقات المحظية المحدودة .

أما فيما يتعلق بالأمر الأول ، فآراء سبنسر الخاصة بالطبيعة الحقيقية لعلم التاريخ كان لها تأثير كبير - فى احلال الفكرة الحديثة التاريخية من اقتصادية - واجتماعية محل الفكرة القديمة عن التاريخ التى اقتصرت على دراسة الأسرات والتحدث عن الحروب .

وقد اقترب الإتجاه الاجتماعى اقترابا عظيما قويا من المظاهر الاقتصادية والنفعية لدراسة العلوم الطبيعية ، فالمعاهد والمنشآت الفنيةوالمهنية والتجارية قد نشأت استجابة للمطالب الاجتماعية والمطالب العلمية على السواء .

الآراء التربوية لرجال السياسة والتأليف

لقد كانت الشعوب الألمانية أول من اعترف بالأهمية الاجتماعية والسياسية للتربية ، كما أنها كانت أول من اعترف بواجب الحكومة ومسئوليتها نحو التربية ، ولقد سبق أن ذكرنا بداية النظم الحكومية للتربية فى القرن السادس عشر (الفصل الثامن) ، ومع ذلك فقد بقيت الاعتبارات الدينية فى هذه الفترة السابقة مسيطرة على التربية من حيث مدلولها والدافع إليها ولكن الاعتبارات السياسية الاقتصادية أو الاجتماعية لم تتحقق تحقيقاً كاملا إلا فى القرن الثامن عشر . ولقد كان «فردريك» الأكبر ملك بروسيا (١٧٤٠ - ١٧٨٦) و « ماريا تريزا » امبراطورة النمسا (١٧٤٠ - ١٧٨٠) فى مقدمة الملوك الذين اعتقدوا أن رفاهية الشعب واستقراره يتوقفان على تعميم التربية والتعليم .

ففردريك الأكبر اعترف فى قوانينه المدرسية المشهورة التى ـ أصدرها سنة ١٧٦٣ أن واجب رجال الحكومة يحتم عليهم « أن يبذلوا جهودهم لتحقيق سعادة وطننا وجميع طبقات الشعب فى بلادنا وذلك بوضع الأسس الصحيحة فى مدارسنا لتربية صغار الجيل تربية فكرية ودينية سليمة لتعويدهم الخوف من الله سبحانه وتعالى وتوجيهم نحو اهداف أخرى مفيدة»

وإذا كان السابقون الأولون من قادة الحركة الجمهورية الفرنسية قد اعتنقوا مثل هذا المبدأ فآمنوا بمسئولية الحكومة فى التربية والتعليم ، وإذا كانوا قد وضعوا الخطوط الرئيسية لنظام تربوى فإن الأجيال التى توالت بعد ذلك هى التى كان لها الفضل فى بناء هذا النظام .

أما فى الولايات المتحدة فنجد أن قيمة التربية قد عظمت فى أيام الاستعمار

ووجدت التربية مدافعاً قديراً عنها ـ فى شخصية « فرانكلين » إلا أن النزعة الدينية سادت فى بداية عصر الاستعمار ، كما برزت النزعة الفردية والنفعية فى أيام فرانكلين فبرز لذلك معنى جديد للتربية فى بداية عصر الزعماء الوطنيين الامريكيين .

وقد قال الرئيس « واشنطن » فى رسالة للكنجرس : « إذا كانت المعرفة هى أضمن أساس لسعادة الشعب فى كل دولة من الدول فهى هامة جداً فى بلاد كبلادنا ـ بلاد تستخدم وسائل الحكم بطريق مباشر من حاسة الجماعة فالتربية باعتبارها وسيلة من وسائل نشر المعرفة كانت الهدف الذى رمى إليه « واشنطن » وهذا بلا شك هو طرق لمشكلة التربية من وجهة النظر الاجتماعية . فأهمية التربية تظهر فى النتائج التى تبدو من ذكاء الشعب فى تشريعاته .

فقد اتجه اهتمام واشنطن الرئيس نحو تأسيس المؤسسات التربوية التى يمكن اتخاذها وسائل لتنوير الشعب ، وفى هذه الرسالة نفسها يستمر واشنطن قائلا : « وسوف يكون فى تدبيرنا التشريعى منزلة مرموقة للتفكير فيما إذا كان هذا الغرض يتحقق على الوجه الأكمل بتقديم المساعدات للمنشآت العلمية الموجودة فعلا أو بإنشاء جامعة قومية أو بأى وسيلة أخرى » ، ونجد أنه فيما بعد ينصح بتأسيس جامعة قومية ، وتأسيس هيئة قومية مركزية يعهد إليها جمع المعرفة ونشرها ، ومساعدة هذه الهيئة بالهبات والمساعدات التى تمكنها من روح الكشف وتحسين أحوال الشعب . ولقد تمخض هذا عن إنشاء : مجلس التربية ومعهد « سميث » ، ومعهد كارنجى ومصلحة الزراعة أما إنشاء الجامعة القومية فلم يتحقق بعد .

أما توماس « جفرسن » فكان الوحيد من بين السابقين الأولين من رجال السياسة الأمريكيين الذى كانت لديه أوضح فكرة عن أهمية التربية

من الناحية القومية، وعمل على تشجيع مثل هـذه الأعمال التربوية القومية، ولقد أعلن عن هـذا المبدأ الذى نحن بصدده فى خطاب وجهه إلى واشنطن حيث قال: «إن عقيدتى التى لا أحيد عنها هى أن حريتنا لا يمكن أن تسلم إلا إذا كانت فى أيدى الشعب نفسه، كما اعتقد أن هذا الشعب الذى يمسك بزمام الحرية لابد أن يكون على شىء من العلم. هذه هى وظيفة الحكومة، وعلينا أن تعمل على نشر هذا التعليم بوضع خطة عامة أو سياسية».

فالتربية باعتبارها حارساً للديمقراطية هى المبدأ العام، ومسئولية الحكومة الرئيسية نحو تعليم الشعب وتربيته أصبحت فيما بعد الأساس الفعال الذى قبل فى نصف القرن التالى، على أن ما يحتاج إليه مثل هـذا المبدأ من جهود جبارة لاخراجه إلى حيز الوجود لم يكن موضعاً للتقدير أيام «جفرسن» ولذا فإن حل هذه المشكلة لم يتحقق إلا بعد قبول الشعب للمبدأ تدريجياً، ورغبتهم فى قبول الضرائب بسخاء تحقيقاً لهذا الغرض. على أن رأى «جفرسن» فى حل المشكلة كان متوقفاً على إنشاء الحكومات المحلية الذاتية أى أن المدارس تعينها الضرائب المحلية وتنظمها المجالس المحلية كما كان متبعاً فى ولاية «نيوانجلاند» هذا هو الحال المؤدى إلى حل المشكلة الديمقراطية فى أوسع نطاق. وكتب جفرسن فى أخريات حياته تقول: «هناك أمران سأظل أدافع عنهما حتى الرمق الأخير من الحياة وهما تربية الشعب وتقسيم المقاطعات الكبرى إلى أقسام صغرى فعقيدتى أن استمرار الحكم الجمهورى يتوقف عليهما.

ولقد كان «جيمس ماريسون» - ١٧٥١ و ١٨٢٦ - الرئيس الثالث للولايات المتحدة هو أنشط زعماء السياسة الأوائل بعد «جفرسن» فى أموز التربية والتعليم، ولقد كتبت مرة يقول: «إن حكومة يؤيدها الشعب

من غير أن يدعمها العلم أو وسائل تحصيله إنما هى مقدمة لكارثة عظمى ، ولذلك نجد أنه ينادى « بأن أجل خدعة يمكن أن تؤديها للبلاد بعد تحريرها إنما هو العمل على نشر العلم ، فهو الوسيلة الوحيدة لحفظ بلادنا والتمتع بنعمة الحرية » .

على أن مثل هذه الاتجاهات لم تكن بالنسبة لهذين الرجلين الباسلين مجرد آراء عابرة به إذ أنهما خصصا جزءاً عظيما من اهتمامهما للنشاط التربوى مثل نشاطهما السياسى . وفى تجاربهما فى بداية الحكم وصلا إلى أن نجاح هذا الحكم وانتعاش الناحية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى للشعب رهين بذكاء الشعب الذى يمكن أنعاشه بوضع خطة عامة للتربية على أن مثل هذا النظام الملائم لحاجات الشعب لا يمكن أن يحققه إلا الحكومة وبذلك يمكن أن نقول : إن آراء هذين الرئيسين قد سبقت بما يقرب من خمسين عاما التحقيق الفعلى لمثل هذه المثل العليا .

التربيه إعداد للمواطن الصالح

على أن الهدف الذى ساد لدى هؤلاء القادة من رجال السياسة هو الغرض الأساسى من التربية وهو إعداد المواطن الصالح . وكان لابد من مرور حقبة من الزمن قبل أن يزول أثر « روسو » وقبل أن يظهر أن هذا الهدف الاجتماعى كان هدفا مخالفا لذلك الهدف الذى أكد قيمة الذاتية أو الفردية الذى تزعمه « روسو » .

ففى الولايات المتحدة مثلا لم يحل الغرض الاجتماعى فى التربية محل الغرض الفردى السائد بين الشعب إلا قبيل منتصف القرن التاسع عشر وهذه الفردية أو الذاتية لم تكن ذاتية أو فردية [روسو] وجماعة أنصار الحركة النفسية المؤسسة على فكرة أن التربية لابد أن تؤسس على دراسة

عقلية الطفل ، ولكنها كانت حركة فردية مؤسسة على اعتبارات اقتصادية وسياسية واجتماعية . فالرأى السائد عند أولئك الذين يولون المشكلة أهمية فنية هو أن وظيفة الحكومة هى أن تمد كل فرد بحرية الفرص وتفسح له ميدانا حرا بلا محاباة ، وأن وظيفة التربية هى أن تعد الفرد بأحسن الوسائل وأقصر الطرق لمثل هذا النزاع القاسى وبهذه المقدمات يتحقق الهدف النفعى للتربية باعتبارها إعدادا للمواطن الصالح ، فوفقا للرأى القديم نجد أن التربية كانت ترمى إلى تشجيع القدرات وتحسين العادات وتكوين أخلاق الأفراد بشكل يشجع الفرد على أن يستفيد من مظاهر نشاط حياته على أن ينسجم مع بعض المسئوليات الاجتماعية فى سلوكه ، أما التربيه باعتبارها اعدادا للمواطن الصالح فقد أكدت أن أهمية الفرد ورفاهية الجماعة وسعادة الانسان واستقامته تعتمد اعتمادا كليا على العادات القائمة بين الأفراد والطبقات فى الحياة الاجتماعية فأصبح للتربية عندئذ وظيفة جديدة هى توضيح المبادىء الأساسية لهذه العلاقة وتوضيح المعلومات المرتبطة بالعلاقات المعقدة فى المجتمع وخلق هدف جديد يتحقق فى الدافع الاجتماعى . فالاتجاه الجديد يتطلب إعادة النظر فى بعض المواد وتأكيد أهمية البعض الآخر كالتاريخ والاقتصاد والأدب ، والهدف الجديد وتتطلب مزيد عناية ببناء الأخلاق وتكوين العادات الاجتماعية والدافع الوطنية والإيثار . هذا بالإضافة إلى أن الاتجاه القديم يؤكد جانب الحرفة فى التربية ، أما الجديد فيؤكد أهمية بناء الأخلاق ، وعلى ذلك تصبح التربية بطريق غير مباشر العامل القوى المؤثر فى تعديل نظم المؤسسات الاجتماعية بخلق نوع جديد من الملاءمة بين بعض الأفراد وبعض فالتقدم هو شعار الحياة الحديثة ، والقدرة على ملاءمة النفس بسرعة وإحكام للظروف الإجتماعية هو مهمة التربية ، وهذا يتطلب علماً بالظروف المتغيرة وقدرة ورغبة فى إعادة التنظيم . وتتلخص هذه الصفات عادة فى كلمة « الوطنية الصالحة » .

وسنجد أن المؤلفات التربوية التى راجت بين الجمهور ، وكشفت عن هذا المعنى الإجتماعى للتربية قد كرست معظم جهودها لبيان أن التربية هى إعداد للوطنية الصالحة أو للحياة فى أوساط اجتماعية .

أما الفكرة العامة عن التربية فلم تكن إلا تعبيراً فى صورة محسوسة عن الفكرة التى عبرت عنها المؤلفات العلمية بعبارات هى أقرب إلى التعبير العلمى الإصطلاحى .

مركز التربية من النظرية الاجتماعية

لقد احتلت التربية مركزاً هاماً من المؤلفات الاجتماعيـة التى ظهرت خلال الأجيال القليلة الماضية : فمنذ وقت « أوغسطس كومت » مؤسس علم الاجتماع وواضع مصطلحاته برزت تفسيرات مختلفة لمركز التربية من الاقتصاد الاجتماعى ، وقد يعز علينا فى مثل هذا المجال الضيق أن نذكر هذه التفسيرات ، ولذلك سنقتصر على ذكر أربعة هامة منها :

« وكومت » لم يذكر التربية فى كتاباته إلا عرضاً ، ومع أنه وجه اهتمامه إلى المظهر الإيجابى للحياة الاجتماعية ، وظل يبحث عن فلسفة أو شرح للتقدم الاجتماعى فإنه لم يلمس أهمية التربية فى هذه العملية ولم يبرز هـــذا الاتجاه إلا الأستاذ « لستر . ف . وارد » فى كتابه « علم الاجتماع الديناميكى أو الإيجابى » ومع أنه كتاب مجهول للبعض فإنه أعظم رسالة كتبها رجل يتعرض لمثل هذا الرأى فى التربيه ويمكن أن نلخص نظريته كالآتى :

« إن مقومات البناء الاجتماعى مشتقة من دراســة نفسية الفرد ، فالوجدانات هى العوامل الأساسية للحياة ، والرغبة للعمل أو التلبية لمؤثر خارجى هى ميزتها الرئيسية . فمن الناحية التطورية نجد أن الوجدان تطور بصفته وسيلة لحفظ الحياة ، وأن العقل تطور باعتباره وسيلة للوصول إلى الأهداف التى لا تستطيع للإرادة غير الموجهة الوصول إليها . فالمظهر الوجدانى النزوعى للعقل أصبح عنصراً أساسياً ، ولقد تطور العقل فأصبح نبراساً للعمل ، ومن هذه المبادئ المقررة فى علم النفس الحديث تبلورت القوانين الاجتماعية الجديدة ؛ فالوجدان يعد الدافع الحركى ، والعقل يعد القوى الموجهة لجميع الأعمال التى يقوم بها الفرد أولا ، ثم الجماعة : فالسلوك يعتمد حقيقة على الرغبات ، ولكن هذه الرغبات تعتمد أيضا على الأفكار ، أو

بعبارة أخرى تعتمد على الآراء وعلى الوجدان ، وهذه جميعاً تعتمد على التربية . من أجل ذلك نجد أن وظيفة المجتمع هى : أن يمد كل فرد بالقسط المناسب من التربية ، ويجب ألا تكون هذه التربية من ذلك النوع الذى يقوم به الفرد أو الجماعة لمد الطفل بنوع معين من المعتقدات إذ يجب أن يشمل أكبر قسط من أهم المعلومات دون غيرها مع ترك المعتقدات جانباً « تتولى نفسها بنفسها » . من ذلك نرى أن هذا الرأى يقترب من آراء « فرويل » من ناحية ويمس آراء « هربارت » من ناحية أخرى ، ويقترب من الناحية الأخيرة ناحية الاهتمام - بالمعرفة من وجهة نظر أنصار الحركة العلمية الطبيعية ، وبخاصة رأى سبنسر .

فالتقدم وفقاً لهذا الرأى يعتمد على الذكاء، والذكاء وليد عاملين هامين هما : -

١ - درجة القوة الذهنية .

٢ - نتاج عملها أو نقول بعبارة أخرى : إنه يعتمد على الذهن والمعرفة ودرجة الذكاء يمكن تحسينها بطريق غير مباشر بملاحقة قوانين الوراثة وبتأثير البيئة ، أو بتحسين أسلوب الحصول على المعرفة . أما مقدار المعرفة فيمكن زيادته بطريق مباشر .

فوظيفة التربية على كلا الرأيين هى زيادة المعرفة ، وقد ظلت الوسيلتان غير المباشرتين لزيادة القوة الذهنية وهما : اختيار البيئة وتغييرها تغييرا معقولا تعملان عملهما عدة أجيال ، وكانت النتيجة أن أصبح قدرة المعرفة النافعة التى نكسبها العادى أقل كثيرا من قدرته الفكرية . فدرجة الذكاء أقل مما يمكن أن تكون عليه ، والحاجة التربوية العظمى من الناحية الاجتماعية هى حسن إذاعة الحقائق العلمية النافعة الموجودة فعلا، ومادامت هناك حاجة ماسة لتنمية المعرفة وتوسيع نطاقها فهذا أمر متروك لرغبة الفرد ، وتنمية المعرفة أسهل وأسرع من تنمية القدرة الفكرية .

وعلى ذلك تصبح التربية وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية ، ومن الواجب أن تسيطر عليها الدولة لا الهيئات الخاصة ، فيجب أن تكون وظيفة الدولة نشر المعرفة ؛ فعلى المعرفة يتوقف الذكاء العام ، وعلى الذكاء العام يتوقف التقدم الاجتماعي والسعادة ، وحتى الآن لم ينكشف سر العلاقة بين التربية وبين المجتمع ؛ فأرقى الأعمال الاجتماعية هو ضبط المجتمع وتوجيهه توجيها صالحاً إلى أن يصل بجهوده الذاتية إلى أهداف محدودة معينة ذات قيمة ، وبعبارة أخرى نقول : إن أرقى شكل من أشكال التوجيه الاجتماعي وضبطه هو السياسة ، ولو أن السياسة الرشيدة لم يتم تحقيقها بعد ؛ فالتربية باعتبارها وسيلة من وسائل نشر المعرفة التي ستتخذ أساساً لهذا العمل الاجتماعي الرشيد هي الوسيلة المباشرة للوصول إلى هذا الهدف . وهذا الاتجاه العلمي يشبه إلى حد بعيد الرأي العادي الذي يعبر عنه « باعداد المواطن الصالح » ويمكن أن نقول في تعريف التربية بعبارة علمية : إنها وسيلة يمكن بها أن نقدم لكل فرد من أفراد المجتمع مما بين أيدينا من المعلومات المتعلقة بالعالم أهمها وأكثرها قيمة .

أما الرأي الثاني من الآراء الاجتماعية فيعد التربية وسيلة للتوجيه الاجتماعي وهذا ترجمة أخرى لفلسفة « كومت » ، ولكن من وجهة نظر مخالفة . وقد كان المجتمع في الماضي قد اعتمد بوجه خاص على الدولة بمالها من وسائل مباشرة للضبط والتوجيه بطريق المعتقدات والآراء والحفلات والمكافآت والعقاب الروحي ، أما الآن فهو يعتمد اعتماداً متزايداً على الوسائل غير المباشرة للتوجيه الذي تقوم به المدارس مع أبناء الأجيال المقبلة وهذه الوسيلة غير المباشرة أكثر اقتصاداً من الوسائل المباشرة ؟ لأنها تعتمد على مجرد الايحاء الذي يقوم المدرسون أكثر من اعتمادها على القوة الغاشمة التي تستثير المعارضة ، كما أنها أكثر اقتصاداً أيضاً مما كانت حين لستقل بها

رجال الكنيسة ، لأنها وسيلة حكيمة تقوم على التفكير وتعد الفرد اعدادا مباشرا للاشتراك فى أنواع النشاط النافعة من الناحية الاجتماعية ، وذلك بايقاظ رغبته الذاتية وتنوير عقله تنويرا رشيدا صالحا .

على أن الدوافع لا يقتصر فى أثرها على مجرد تشجيعها فحسب ، بل يجب أن تكون أكثر تشجيعا لها من ذى قبل وأن تكون دوافع خلقية من طراز جديد وكما أن تربية الآباء للأبناء تهدف إلى توجيه الطفل لتكفل نجاحه فى الحياة نجاحا عمليا ، وتربية الكنيسة تهدف إلى توجيه توجيها يساعد على التنظيم ويكفل خلاصه الأبدى فكذلك تهدف التربية الحكومية إل توجيه الطفل ليعمل على رفاهية المجتمع الذى يشملة هو كما يشمل غيره من زملائه . فالتربية باعتبارها شكلا من أشكال التوجيه لاتعدو أن تكون وسيلة اجتماعية مثلها مثل القانون ، فهى للمجتمع كرجال الشرطة وكالكنيسة والدين وكالرأى العام المنظم وكالتقاليد والعادات بالنسبة للعماهد المختلفة على أنها تعمل عملا بشكل خاص فهى لا تعمل بطريق مباشر ، ولكن بطريق غير مباشر ، بطريق قوة إيحاء الأفكار ، وبطريق ثقل الآراء والمعرفة ، ولا تعتمد مباشرة على البالغين بل على الأجيال المقبلة .

وهناك تقدير ثالث لوظيفة التربية من الناحية الاجتماعية ولكنه تقدير أساسى ، ومع أن معناه قد أوحى به قديما زعماء ، الفلاسفة الاجتماعيين منذ أيام اليونان القدامى فإن « بيكون » يرجع إليه الفضل فى التعبير عنه بأسلوب حديث فقد أكد « بيكون » أهمية دراسة التقاليد أى نقل التراث الثقافى والمادة العلمية من جيل إلى جيل ، فالتربية من الوجهة النظرية الاجتماعية الحديثة هى « ذلك المجهود الذى يبذل بقصد المحافظة على استمرار التقاليد العامة وتنميتها وما دام العقل الاجتماعى أو هذه التقاليد العامة أو خلاصة الخبرة البشرية لا وجود لها إلا فى عقول الأفراد فليس من الممكن الاحتفاظ

بهذا الاستمرار ولا ضمان لنلك النمو إلا بإعداد النشء تدريجيا لهضم التقاليد الجمعية بوجه عام . وتدريب بعض العقول لتقبل النواحى الخاصة الراقية من هذه التقاليد ومن غير وراثة الخبرات البشرية لنشاط الفرد فى الأوساط الاجتماعية يصبح الفرد نكرة لا قيمة له .

نعم إنه ليس هناك عقل اجتماعى قائم بذاته منعزل عن العقول الفردية التى يتكون باجتماعها ، فإنه لا يمكن أن يتكون عقل الفرد إلا بالاندماج فى الجماعة وتشرب مكونات العقل الجمعى ، وبذلك تنتفى فكرة « روسو » عن التربية الطبيعية ، ولا نقصد بهذا أن نرجع إلى الرأى الذى ثار من أجله « روسو » ولكنه تكملة للدائرة الفكرية إذ أنه لا يتعدى أن يكون توفيقا بين وجهات النظر المتطرفة بين جماعة المؤمنين بالفردية المطلقة من جهة ، وبين المؤمنين بسيطرة الجماعة سيطرة لا حد لها من جهة أخرى ؛ فالفرد يترقى أو ينمو بأن يندمج فى خبراته الخاصة خلاصة خبرات الجنس والاستقرار الاجتماعى يمكن الوصول اليه بالطريقة نفسها ، أما التقدم الاجتماعى فيتحقق بمساهمة الفرد فى تعديل التقاليد وتنميتها ، فالفرد إذن لا يعد للحياة فى مجتمع مستقر ، وإنما يهيء نفسه للحياة فى بيئة دائمة التغير لمجتمع متغير ، وهذه الخاصة من الخواص الأساسية للتربية الحديثة، ونظرا لأن البيئة الفكرية الاجتماعية والطبيعية فى تغير مستمر فالواجب على الفرد أن يحتفظ بذاتيته ويعمل على تقويتها وذلك بدوام ملاءمة نفسه لهذه البيئة فالتربية الحديثة تعمل على تزوير الفرد بالقدرة على ملاءمة نفسه للبيئات المتغيرة لا للبيئة الثابتة .

ومن هنا نصل إلى المظهر الرابع من مظاهر التفسير الاجتماعى للتربية وهو أرقى مظاهر هذا التفسير ، فالتربية تصبح أرقى مظاهر المنهج التطورى أو هى على الأقل أمثل طريقة وأشدها تقدما ، ونظرية التطور فى مظهرها

العام هى أن هناك قوى فعالة دائمة تتخلل جميع عناصر الطبيعة وتعمل على تنميتها تنمية سريعة لا معون لها وأن جميع المظاهر الطبيعية والعقلية عرضة التغير والنمو ، ولسف نوضح ذلك نقول : إن التطور العضوى هو ملاءمة الحياة العضوية للبيئة وهذا يتحقق فى أغلب الأحوال بطريق الاختيار الطبيعى فالتطور الإنسانى لا يعدو أن يكون تطورا ذاتيا للجلس البشرى ليتلائم مع البيئة وينشأ هذا التطور عن عملية النمو . وفى هذه المرحلة من مراحل التطور نجد أن المظهر الاجتماعى للبيئة هو أهم المظاهر كما أن لطريق الاختيار الاجتماعى أهمية وظيفية أعظم من طريق الاختيار الطبيعى ،ويحدث تطور الجنس البشرى بوجه عام بطريق لا شعورى . ومعنى هذا أنه طالما كان الشعور الاجتماعى يسعى فى منع التغير نجد أن التقدم الاجتماعى ينتج غالبا نتيجة للمجهود الشعورى الذى يبذله الفرد ليضمن لنفسه بعض المميزات غير المسموح بها أو على الأقل التى لا يمنحه المجتمع إياها بطريق شعورى على أن أرقى شكل من أشكال الانتقاء الطبيعى يمكن الحصول عليه إذا عرف المجتمع الهدف الذى يرمى اليه وعلم الطريقة التى بها يمكن الوصول إلى النتائج المطلوبة ، وحينما يدرك المجتمع الأهداف المحدودة ويحقق هذه الأهداف التى بها يتمكن من تشكيل أخلاق أفراده ويحقق بذلك سعادته فالعملية تكون حينئذ عملية شعورية يشعر بها كل من الفرد والجماعة، والتشريع بوجه عام هو وسيلة سلبية ، أما الطريقة الايجابية التى اخترعها أو ابتدعها المجتمع للوصول إلى هذا الهدف فهو التربية . فمثل التربية للمجتمع كمثل الانتخاب الطبيعى للعالم العضوى أى إنها هى العامل الهام فى عملية التطور .

إن نمو نظم المدارس العامة أو الشعبية ، ذلك النمو الذى تؤمن به اليوم جميع الدول المتقدمة قد اتبع طريقين هامين من طرق النمو أو قد خضع لمرحلتين متتابعتين :

فالمرحلة الأولى هى تلك المرحلة التى كانت فيها المدارس تعنيها الهيئات الأهلية متأثرة بدوافع دينية وخيرية ، وإذا كانت الحكومة فى بداية الأمر قد تركت أمر إدارة هذه المدارس لهيئات خاصة فإنها مع ذلك لم تتركها دون أن تقوم بمدها بالمساعدة بسخاء .

- أما المرحلة الثانية فهى تلك المرحلة التى بدأت فيها الحكومات تعترف بالقيمة الاقتصادية والسياسية للتربية ، وانك نجد أنها تتقبل مسئولية نشر التعليم بين جميع أبناء الشعب على أنها وظيفة هامة من وظائف الدولة وتختلف أهمية مرحلة المساعدات الخيرية باختلاف الأقطار ويجدر بنا أن نتحدث عن هذه الحركات الخيرية الدينية التعليمية ، وذلك لأنها تعد عناصر أساسية فى تكوين نظم التعليم الشعبى فى أمريكا .

الحركات التربوية الخيرية بين الشعوب الألمانية

سبق أن ذكرنا المعاهد الخيرية المتعددة التى أسسها « فرانك » فى مدينة « Halle » منذ بداية سنة ١٦٩٤ وهى التى تحولت إلى مدارس لإعداد المعلمين، وإلى معاهد تربوية ذات صبغة عملية لتربية الأيتام ، وأخيراً تمخضت عن المدارس الحقيقية للولايات الألمانية . وكما سبق أن لاحظنا أن الحركة الخيرية التى تزعمها « بزداو » تلك الحركة التى بدأت بالمعاهد الخاصة قد أدت إلى إدخال دراسة المظاهر الطبيعية ، وإلى الوصول إلى الطرق المناسبة ، والى بث روح جديدة طيبة فى فصول الدراسة ، وذلك بإعداد المدرسين

وإخراج الكتب الأدبية الضخمة ، وكذلك كانت الحركة البستالوتزية فى فى بداية نشأتها حركة ذات مظهر خيرى . ولكن عند ما أسس بستالوتزى مدرسة فى « فردان » نجد أن اهتمامه يتجه نحو تحسين طرقه وذلك بمعونة مساعديه ، على أن المظهر الخيرى لهذه الحركة كان قد بدأه « عمانويل فون فلنبرج » .

الحركة الفيلينبيرجية

فى مدينة «هوفويل» بالقرب من « برجدرف » أدار فلمبرج مدرسة فى غاية النجاح فى المدة من سنة ١٧٠٦ إلى سنة ١٨٤٤ قال عنها أحد الثقات المشهورين أمثال « دكتور برنارد » إنها أعظم ماوجد من المدارس ذات النفوذ حتى ذلك الوقت . أما المبادىء « البيداجوجية » التى اتبعتها هذه المدرسة فهى شبيهة بمبادىء « بستالوتزى » الذى سبق أن اشتغل معه « فلمبرج » فى تجربة مدرسية أما الأهداف الاجتماعية فى مدرسة « هوفل » فهى ثنائية يمكن تلخيصها فيما يأتى :

أولا : تعليم أبناء الفلاحين من الشبان المهن الزراعية والفنية بالاضافة إلى تهيئتهم لهذه المهن وتزويدهم بتربية عقلية .

ثانياً : تربية الطبقة الارستقراطية مع طبقة الفلاحين وبذلك يحدث التفاهم التام بينهما . ولذلك أسست مدرستان فى ضيعة مساحتها ٦٠٠ فدان إحداهما معهد الآداب وقد اختص بالتربيــــة الكلاسيكية العادية أو التقليدية . والأخرى المعهد العملى واختص بإعداد أبناء الفلاحين للعمل فى الحقول الزراعية بأكثر إتقاناً وكان لتلاميذ كل من المعهدين حدائق . وكان المفروض أن يعمل التلاميذ فى الحقل . أحدهما يعد للإدارة فى المستقبل ، والثانى يعد للعمل . وكانت هناك مدرسة زراعية لتعليم المبادىء

العلمية ، كما كان هناك مطبعة يطبع فيها تلاميذ المدرسة كتب الأدب والموسيقى، وكان هنان مصانع يصنع فيها التلاميذ ملابسهم وآلاتهم الزراعية والعلمية ، وفى الوقت المناسب أسست مدرسة للبنات ومدرسة لاعداد المدرسين كان يدرس فيها جميع المدرسين المجاورين لمنطقة مدينة برن وهذه المدارس مشابهة من جميع الوجوه لمدارس « Tuskigee Hampton » وغيرها من المدارس التى كانت تحاول أن تحل المشاكل الاجتماعية .

وفيما بين سنة ١٨٢٥ وسنة ١٨٤٠ أسس عدد كبير من هـــذه المعاهد « معاهد الأعمال اليدوية » فى الولايات المتحدة ، على أن جميع المعـاهد والـكليات التى أسست فى هذه الفترة الزمنية اتخذت هذا الاتجاه نفسه وهذا الأساس عينه وكثير من هـذه المعاهد مثل معهد « اوبرلين » قد تحول إلى كليات وعدد كبير من هـذه المعاهد السائدة فى هذه المعاهد فإن مبادىء « فلمبرج » كانت تقل أهميتها ، وإننا نجد أن المؤلفات الأمريكية التى تتحدث عن هذه الحركة قد شجعت دافعين هامين :

الأول : الفرصة التى اتاحتها هذه المعاهد للتعليم العالى بأرخص التكاليف.

الثانى : المســتوى العالى من الصحة العقلية البسيطة التى كانت من نتائج الحياة فى هذه المعاهد .

وقبيل منتصف القرن التاسع عشر نجد أنه بتحسن الظروف الاقتصادية فى الدولة وتقدم نواحى الحياة الاجتماعية فيها انمحت ظاهرة العمل اليدوى من هذه المعاهد ولقد أدت هذه الظاهرة إلى هدف واحد وهو أنها جعلت إنشاء هذه المعاهد أمرا ممكنا .

أما المظهر الاجتماعى لحركة بستالوتزى التى ارتبطت بنمو المعاهد العلمية للصم والبكم والعمى والأيتام والاصلاحات التربوية للاحداث المجرمين والبادئين فى الإجرام فيمكن أن نبينه فيما يلى :

نظام العرفاء لكل من : بل ، ولانكستر

فى سنة ١٧٩٧ أدخل دكتور « أندروبل » فى انجلترا نظاما كان قد طبقه فى أحد ملاجىء الأيتام ، وهو نظام استخدام كبار التلاميذ لتعليم من هم أصغر منهم سنا ، ، واليه كذلك وإلى « يوسف لانكستر » ١٧٧٨ - ١٨٣٨ بوجه خاص يرجع الفضل فى تنمية هذا النظام حتى أصبح بالنسبة لانجلترا إلى حد ما يقوم مقام النظام القومى للمدارس ، فباستخدام بعض العرفاء للإشراف على السلوك واستخدام بعض المتقدمين من التلاميذ فى التدريس وبوضع لائحة تنظيمية وطريقة خاصة أصبح فى إمكان معلم واحد أن يدير أمر عدد كبير من التلاميذ .

وإذا أخذنا « لانكستر » مثلا لنا رأينا أنه وهو شاب فى سن العشرين تمكن من أن يدير بمفرده مدرسة بها ألف تلميذ ، وهكذا سارت الأمور فى الوقت الذى لم نكن فيه أى رغبة صادقة من جانب الشعب لإعانة المدارس وفى الوقت الذى كانت الحكومة فيه تعارض فى مد يد المعونة لمثل هذه الأغراض ، وفى الوقت الذى كانت فيه الهيئات الدينية كذلك غير قادرة تماما على أن تلائم نفسها لمقتضيات الظروف الجديدة ، فلا غرابة إذن أن يوجه نظام العرفاء الأذهان ويفتح المجال للتفكير فى التعليم العام .

ولم يجد نظام « بل » فى أمريكا مرتعا خصبا لارتباطه ارتباطا تاما بكيفية المدارس الإنجليزية . أما الفائدة الكبرى التى عادت على انجلترا من تطبيق مبادىء « لانكستر » فهى أنه عود الناس على إنشاء المدارس التى تقوم بتعليم أفراد كثيرة من التلاميذ ، وعلى مد يد المعونة لمساعدة هذه المدارس مساعدات فردية وعلم الشعب الانجليزى بالتدريج أن ينظر إلى التربية على أنها وظيفة من وظائف للدولة ، وبالاضافة إلى هذا فإنه أدخل نظاما

أفضل لتقدير المدارس « اللانكسترية » فهذه المدارس كانت مرتبة على أساس نتائج الأطفال فى الحساب ، وكذلك على قدرتهم فى الهجاء والمطالعة وبذلك كان من الممكن أن يتقدم الطفل فى مادة دون أخرى ، وكذلك أدخل هذا النظام تنسيقا أعظم وتبويبا أفضل للمادة وكذلك تنظيم أحسن للمدرسة أما العيوب الكبرى لهذا النظام فهى أن العمل به ـ اصطبغ بصبغة الشكلية إلى أقصى حد وأن معظم التعليم به كان سطحيا جدا وأن النظام كان جافا وآليا ، وأن ما كان يحصل عليه التلميذ من معرفة كان يأتى بتقوية الذاكرة ولم يكن هناك تقدير ما للاعتبارات السيكلوجية فى التربية ولا لأى اعتبار آخر كروح التربية الجديدة الصادقة الأوسع نطاقا التى كانت آخذة فى الانتشار فى القارة الأوربية .

وفى سنة ١٨٠٥ أدخلت طريقة « لانكستر » فى مدينة « نيويورك » وفى مدى عدة سنوات كانت كل مدينة تقع بين « بوستن » شمالا و « شارلتون » جنوبا و « سنسناتى » غربا قد اقتبست نظام العرفاء ، أو النظام اللانكسترى فى مدارسها ، ولقد حضر لانكستر بنفسه إلى الولايات المتحدة ومديد المساعدة لمدارس « نيويورك » و « بروكلين » و « فيلا ولفيا » .

وفى العقد الرابع من القرن الماضى أدخل النظام فى « نيويورك » وفى « بوستن » على نوع جديد من المدارس ، وهى المدارس الثانوية المؤسسة حديثا ، وقد انتشر هذا النظام فى الأكاديميات العديدة فى ربوع البلاد خلال فترة السنوات العشر والعشرين سنة التى تلتها .

أما نظام « فلنبرج » الذى يرتبط غالباً بهذا النظام فقـــد اختفى نتيجة لتفتح أذهان الشعب إلى موضوع التربية وانتعاشهم المادى ورغبتهم فى مديد المعونة بسخاء لكل ما يتعلق بالتربية .

حركة مدارس الأطفال

كان لهذه الحركة أهمية مشابهة ، فقد نشأت هذه المدارس فى بدايتها فى قرية فرنسية تسمى « كيوريه » سنة ١٧٦٩ ثم أنشئت فى « باريس » ثم أصبحت أساساً لمدارس الأمهات وهى المدارس المألوفة الآن فى جميع المدن الفرنسية ، أما فى إنجلترا فقد نشأت مدارس الطفولة على يد «روبرت أوين» حوالى سنة ١٧٩٩ فى بلدة « نيو لانارك » فى اسكتلندة لتكون وسيلة من الوسائل لتفادى الأثر السيء للنظام الصناعى فى الأطفال ؛ فالمصانع الانجليزية فى ذلك الوقت كانت تستخدم عدداً كبيراً من الأطفال يجندة المتعهدون لمدة تسع سنوات من أطفال تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسادسة والسابعة وكان هؤلاء الأطفال يسخرون يومياً مدة تتراوح بين احدى عشرة وثلاث عشرة ساعة فى المصنع ، وفى نهاية مدة تمرينهم يطلق سراحهم ويندمجون فى خضم شعب جاهل يسكن المدن .

ويمكنك إذن أن تتصور مقدار تربيتهم . لذلك أنشئت مدارس الأطفال لمواجهة مثل هذا الموقف . وفى سنة ١٨١٨ أدخلت هذه الفكرة الجديدة إلى لندن على يد « جيمس بكنان » أحد مدرسى مدرسة «اوين» الذى وجد عضداً له فى شخصية صموئيل ولدرسبن الكاتب الهام ، وفى سنة ١٨٣٤ تكونت « جمعية مدارس الأطفال فى إنجلترا والمستعمرات » لزيادة عدد المدارس التى تقوم على أساس فكرة « ولدرسبن » وقبل هذا الوقت بما يقرب من عشر سنين كانت هذه المدارس قد ظهرت فى نيويورك ، وسرعان ما قلدتها غالبية المدن الكبرى فى طول البلاد وعرضها . وحتى فى الجهات التى أنشئت فيها مدارس الشعب لم يفسح المجال للاطفال فى السن المبكرة كما أن مدارس الفقراء فى كثير من الجهات حددت تلاميذها .

وفى أوائل القرن التاسع عشر حرم على مدارس « بوستن » الشعبية قبول الأطفال الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ، وقد أصبح على جمعيات مدارس الطفولة فى كثير من المدن أن تنهض بالجزء الأكبر من العمل : ففى جهات كثيرة كمدينة « نيويورك » كانوا أهم المؤسسين للقسم الابتدائى فى المدارس العامة ، وحتى الآن نجد أن النظام المستقل للقسم الابتدائى والانقسام الحاد الذى رسم له فى مبنى المدرسه ما هو إلا استمرار للأصول المتميزة للمرحلتين الابتدائية والثانوية .

جمعيات المدارس العامة فى الولايات المتحدة

لقد زادت مظاهر الاهتمام بالتربية ، وأفسح المجال أمام التقدم التربوى وذلك بتنظيم المواطنين من الأهالى للجمعيات العامة ، وقد يكون تاريخ المدارس فى احدى المدن نموذجا حسناً لذلك : ففى « نيويورك » مثلا إذا استثنينا مدارس الكنيسة ومدرسة الزنوج التى أسستها سنة ١٧٨٧ « جمعية المدارس الحرة الافريقية » لم يكن هناك أى مدرسة مجانية حتى سنة ١٨٠٥ وفى خلال هذا العام نظمت جمعية المدارس الحرة « التى سميت فيما بعد جمعية المدارس الشعبية » بزعامة ـ عمدة المدينة ، وكان الهدف من هـذا النظام هو فتح أبواب التعليم المجانى لأبناء الفقراء الذين لم يوفقوا فى الالتحاق بمدارس الكنيسة الموجودة .

وقد اتبعت طريقة لانكستر فى التنظيم والتعليم ، وفى سنة ١٨٢٧ تكونت جمعية مدارس الأطفال لاعانة مدارس الأطفال من سن الثالثة إلى السادسة. وبينما كانت طريقة « لورسبن » هى المتبعة كانت هناك محاولة لاتباع طريقة بستالوتزى ، وفى خلال بضع سنوات أدمجت هـذه المدارس فى مدارس « جمعية مدارس الشعب » على أنها أقسام ابتدائية ، وبالاضافة إلى رءوس الأموال التى كانت تقدمها الجماعات الخاصة ، وتلك التى كانت تأتى ببيع أوراق « اليانصيب » فقد أمدت الدولة هذه الجمعية بجزء من رأس مال المدرسة العادية ، كما أن المجلس البلدى جعل لها مخصصات سنوية ، وفى سنة ١٨٤٢ تكون مجلس بلدى للمدارس « مجلس مدارس المدينة » ، وتأسست مدارس عامة تحت اشراف مجلس المدارس أو تكوين نظام حقيقى لنظام المدارس الشعبية المجانية ، ومع أنه قد تم هذا الانتقال فى وقت متأخر نوعا ما « فى نيويورك » عن غيرها من الجماعات فإن كل مدينة أمريكية عدا القليل فى « نيو انجلاند » كانت تسير فى طريق من التطور مشابه لذلك ، وتأسست

جمعيات مدارس الشعب فى « فيلادلفيا ، وبفلو ، والبانى » ووصلت غربا إلى أبواب « سنسناتى » .

وفى « بوستن » حيث كانت المدارس الأولية موجودة ومرتبطة بالمدارس الثانوية منذ سنة ١٦٦٦ أو منذ قبل هذا التاريخ ، وحيث كانت مثل هذه المدارس مجانية منذ عهد بعيد لم تكن المدارس الابتدائية جزءاً من نظام المدارس . وقد يكون سبب ذلك غريباً بعض الغرابة ، فالقانون كان يحتم حينئذ ألا يقبل الطفل بمدرسة النحو أو « المدرسة الشعبية المحلية » إلا إذا كان ملماً بالقراءة والهجاء ومع أن القانون أيضاً قد أجاز تأسيس مثل هذه المدارس الابتدائية فإنها لم تؤسس فعلا . على أن هناك مدارس أخرى قامت كمدارس الكنيسة والمدارس الخاصة ومدارس الأحد ، وقد أنشئت فى البداية لنشر العلوم المدنية ففى سنة ١٨١٧ كان يوجد بمدارس النحو الشعبية حوالى ٢٣٦٥ طفل و٢٧٦٧ طفل بالمدارس الخاصة و٣٦٥ طفل - بالمدارس الخيرية وكان ٥٢٦ طفل غير ملحقين بالمدارس إطلاقا مع أنهم قد بلغوا سن التعليم الإبتدائى . وقد تأسست جمعية المدارس الابتدائية فى السنة التالية ومع أن هذه الحركة قد وجدت معارضة من نخبة رجال المدينة ومن أعضاء مجلس المدارس فإن مجلس المدينة ذاته أعانها وقدم الأموال اللازمة لذلك وقد أدمجت هذه المدارس فى المدارس الأخرى سنة ١٨٥٥ وهكذا نجد أن أعمال الخير الأهلية بدأت فى مساعدة المشاريع الشعبية بإعانة المدارس .

وأما المدارس العادية على الأقل فقد انتهت فترة المعونة الخيرية الدينية بالنسبه لها فى منتصف القرن التاسع عشر ومع ذلك يجب أن تتذكر أن تتذكر أن مدارس الحضانة ومدارس الصناعات اليدوية قد وجدت طريقها إلى الانضمام إلى مدارس الشعب فى خلال جيل على الأخص عن طريق منظمات تتلقى إعانات خاصة .

إذا كنا نلحظ شيئا من البطء فى نمو نظام مدارس الشعب لا سيما فى المدن فى الولايات المتحدة ، فمن الواجب أن نتذكر أنه فى ذلك الوقت لم يتم إلا قليلٌ من المرافق العامة الأخرى فمد أنابيب المياه وإضاءة الشوارع وتنظيمها والوقاية من الحريق بل حماية رجال الشرطة كانت كلها حتى ذلك الوقت مشروعات خاصة يقوم بها الأهالى .

وإذا تذكرنا أنه لم يكن هناك أى تفكير فى مديد المعونة للأمور التربوية بدفع ضرائب فلن نعجب اذا عرفنا أن فكرة إنشاء المدارس الشعبية المجانية والرغبة فى اعانتها بدفع ضرائب عامة كانت تنمو ببطء شديد أما فى الدول الارستقراطية حيث يغلب العنصر التيتونى فقد تحدد الموقف ، وذلك يرجع لبعد نظر الطبقة الحاكمة أكثر من رجوعه لكرم الشعب وذكائه وكانت المعارضة هنا أقل من غيرها فيما يخص أمور التربية .

ولكن كان هناك عامل آخر أهم من العامل الارستقراطى الاجتماعى وهو العامل السياسى الدينى .

ففى الفترة التى سبقت الجزء الأخير من القرن التاسع عشر كان الدافع الدينى هو المحرك والضابط لأمور التربية ، وكانت النتيجة أنه حين كانت الكنيسة راغبة فى تنفيذ بعض الخطط العامة المرتبطة بالتربية فى هذه الحالة فقط حاولت الحكومة أن تعمل على ضبط نظم المدارس الشعبية وتوجيهها أما الأقاليم التى ساءت فيها مثل هذه الظروف فقد سبق ذكرها فى الفصل السابع .

ألمانيا :

وقد تصادف أن النظم الحكومية للتعليم نمت فى ألمانيا قبل غيرها من

الدول ، وقد نجم عن ذلك أن المظهر الخيرى فى نشأة المدارس كان أقل ظهورا هناك لقلة الحاجة إليه ، ولأنه اتخذ شكلا اصلاحياً تكميلياً ، وهنا نجد أن الألمان قد وصلوا قبل غيرهم إلى المرحلة السياسية الاقتصادية من نشأة المدارس بسهولة وساروا فيها بدقة ، وقد تقبل الشعب الدافع السياسى الاقتصادى ببطء أو تدريجياً رغم أن « لوثر » قد أعلنه وحده ، ولقد كانت الغلبة للدافع الدينى وللكنيسة التى عبرت عن آرائها عن طريق الدولة ، وقد ظهرت آثار الحركات الخيرية من حين إلى آخر فساعدت على نشأة هذا التطور ، وعلى الاتجاه نحو إدراك القيمة الاجتماعية للتربية ، وكان « فردريك » الأكبر وغيره من ملوك ألمانيا فى القرن الثامن عشر أسبق من غيرهم إلى تكوين فكرة واضحة عن التربية باعتبارها أساس التقدم الاقتصادى والقوة السياسية والرفاهية الاجتماعية للشعب ، ولم يوجه « فردريك » عنايته إلى التربية إلا سنة ١٧٦٣ عندما انتهت حرب السنين السبع ، ففى اللوائح العامة لنظام المدارس التى أصدرها ذلك العام نجد أنه جعل التعليم اجباريا ، ووقرر أن يمرن المدرسون تمرينا كافياً ويكافئوا على مجهوداتهم ، كما قرر تهيئة الكتب المدرسية اللازمة وتحسين الطرق وضمان الاشراف على التعليم والتسامح الدينى فى التربية .

ولم يتم الانتقال إلى النظم الجديدة إلا فى سنة ١٧٩٤ . ففى قانون المدارس الذى صدر فى ذلك العام والذى قوبل بمعارضة شديدة طال أمدها من رجال الدين وكثير من الأفراد فى الشعب ـ نجد أنه يقرر عددا لا بأس به من المبادىء التربوية : فقد أعلن أن جميع مدارس الشعب والمعاهد العلمية تابعة للحكومة وأن المدارس خاصة كانت أم عامة تصبح خاضعة للدولة وتحت إشرافها ، وأن جميع مدرسى المدارس الثانوية أو العالية موظفون فى الحكومة وأن تعيين مثل هؤلاء المدرسين من عمل الحكومة ، والا يبعد أى شخص

عن مدرسة شعبية من أجل عقيدته الدينية ، وألا يرغم أى طفل على البقاء فى مدرسة ما لتلقى تعاليم دينية تناقض عقيدته . وبين سنتى : ١٨٠٨، ١٨١١ انقلبت الأوضاع فى المدارس الأولية من حيث روحها وسلوكها ، فقد حدثت ثورة تعليمية بإدخال طرق جديدة مؤسسة على مبادىء بستالوتزى ، وذلك بفضل شخصيتى : « همبلت ، وشكمان » .

وقد عدلت قوانين المدارس البروسية فى كل من السنوات الآتية : ١٨٢٥ ، ١٨٥١ ، ١٨٧٢ وكان الاتجاه فى هذه التعديلات ، وفى التغييرات الثانوية التى تلتها ـ نحو زيادة مساهمة الحكومات المركزية فى مساعدة المدارس والتقليل من اعانة السلطات المحلية والخاصة وإلغاء دفع الآباء أجورا على التعليم إلغاءا تاما ، وجعل إدارة المدارس والاشراف عليها من اختصاص السلطة المركزية ونزعها من السلطات المحلية ، ورفع مستوى هيئة التدريس وطرق التعليم ، وإبعاد النفوذ الكنسى عن المدارس تماما ، ومع أن كثيراً من القسس كانوا أعضاء فى الأغلبية الكبرى من مجالس التعليم المحلية فإن النية كانت متجهة نحو القضاء على هذه البقية الباقية من سيطرة الكنيسة .

ومن ذلك يظهر لنا أن ألمانيا سبقت غيرها من الدول بأكثر من قرن إلى أمر يجب أن توليه كثيراً من عنايتها ، وذلك هو وضع قانون فعال لجعل التعليم بالمدارس إجبارياً ، ذلك القانون الذى نفذ بطريقة آلية تقريباً فى ألمانيا نتيجة لتجارب استمرت زمناً طويلا .

فرنسا :

لقد بدأ الكفاح من أجل نشر التعليم بين طبقات الشعب فى فرنسا عندما بدأ الرأى العام يكافح « جماعة الجيزويت » عند طردهم سنة ١٧٦٤ ومع ذلك نجد فى بداية الثورة الفرنسية أن أكثر من نصف الرجال وثلاثة أرباع النساء فى فرنسا لم يقدروا أن يكتبوا أسماءهم . ولقد سبق أن ذكرنا

أهمية المناقشات التربوية فى الأدب وفى تقارير الثورة . فجمعيات الثورة الأولى قد تسلمت عدة تقارير عن التربية وأصدرت المجالس المتأخرة عدة قوانين ، لكنه لم يتم سوى الشيء القليل من الناحية التنفيذية . وفى سنة ١٧٩٥ تأسست مدرسة المعلمين القومية وعدة مدارس ثانوية وعدة كليات متوسطة . ونظرا لأن الحالة كانت مضطربة جدا فإن القليل من العمل قد تم ، وهذا القليل لم يكن له أثر فى الشيء الوحيد الذى كانت تطالب به الثورة ، وهو التعليم العام الإجبارى المجانى . وفى سنة ١٨٠٦ تأسست جامعة فرنسا التى اندمج فيها جميع المدارس الثانوية والعالية باعتبارها قسما من الحكومة القومية . أما التعليم الأولى فقد أهمله كل من : «نابليون» ، وحكومة الإصلاح» وترك أمره إلى الجمعيات الدينية ومدارس العرفاء التى تسير وفق خطة «بل» و«لانكستر» وترجع بداية التعليم الأولى فى فرنسا إلى سنة ١٨٣٢ ففى ذلك الوقت أصدر «جيزو» وزير المعارف قانوناً بتأسيس مدارس أولية تتكون من مرحلتين : ابتدائية وثانوية ، لكل طائفة من الطوائف الدينية . وقد علمت هذه المدارس الفقراء بدون مقابل ، وقامت بنشر التعليم الدينى وتركت للحكومة الحق فى تعيين المدرسين وتقرير مرتباتهم . وفى سنة ١٨٨١ جعل التعليم الابتدائى مجانا وفى سنة ١٨٨٢ جعل إجباريا ، والقانون السائد الآن الذى يفرض أكمل نظام للمركزية وإدارة الدولة للمدارس يرجع تاريخه إلى سنة ١٨٨٦ ، وإلى عهد قريب كانت مدارس الكنيسة متعددة وكان لها من النفوذ مايفوق نفوذ المدارس المدنية . وفى سنة ١٨٨٢ كانت التعاليم الدينية تلقن فى كل المدارس ، وكانت المدارس الحرة لا تفتح إلا بعد موافقة الحكومة ومنذ سنة ١٩٠١ طولبت الطوائف الدينية بالحصول على الاعتراف القانونى حتى تتمكن من القيام بالشئون التربوية . وفى سنة ١٩٠٣ صدر القانون الإضافى الذى بمقتضاه أغلقت جميع المدارس الدينية .

إنجلترا :

أما فى انجلترا وهى موطن الحكومات الدستورية أكثر من أن تكون موطنا للثورات فنجد أن التحول إلى المرحلة السياسية الاقتصادية قد تأخر طويلا ولما يتم بعد . وقد سبق أن ذكرنا الجماعات التعليمية الدينية الخيرية المتعددة بمناسبة الحديث عن الحركات التى نشأت عنها تلك الجماعات . وهنا حدث ما حدث فى كثير من المناطق المحلية فى الولايات المتحدة ، إذ توالت الإعانات الأولى العامة للتربية فى شكل هبات لهذه الجمعيات .

وفى سنة ١٨٢٣ وبعد جدال طويل حول ما إذا كان للحكومة أى حق فى التدخل فى شئون التربية أم لا بدأت الحكومة الإنجليزية تمنح سنويا كميات متزايدة من المال إلى مدارس الجمعية الوطنية ، وجمعيات المدارس البريطانية والأجنبية ، وقد استغلت هذه الهبات خاصة لإقامة أبنية للمدارس على شرط أن يكون للحكومة حق التفتيش عليها ، ولم يكن المفتشون فى الحقيقة من غير رجال الدين ، هذا فضلا عن أن المدارس كانت مطالبة قانونا بتعليم مبادىء الدين ، وكان من نتائج الهبات البرلمانية أن افتتحت مدارس المعلمين ، وكانت مرتبطة بهذه الجمعيات بين سنة ١٨٤١ وسنة ١٨٤٤ ، وقد أضيفت بعد ذلك هبات للطلبة المدرسين وللكتب الدراسية ، ولتموين المدارس . وفى سنة ١٨٦١ اقتبس نظام لتوزيع هذه الهبات على أساس عدد التلاميذ الناجحين فى امتحانات يضعها مفتشو الحكومة فى موضوعات مختلفة وكان هذا هو بعد نظام « الأجر حسب النتيجة » ذلك النظام الذى خلق النزعة الشكلية فى عمل المدارس والذى ألغى حديثاً ، وبمقتضى قانون سنة ١٨٧٠ تأسست المدارس الأولية ونظمت وأعيدت

وأشرفت عليها الحكومة ، وبالاضافة إلى هذا وجدت مدارس المجالس وقد أشرفت عليها مجالس محلية وأعانتها الاعانات المحلية التى تجمع من الضرائب المحلية ، والتى يجب أن تكون مساوية على الأقل لمنح الحكومة . هذا وحتى سنة ١٩٠٣ لم يكن مباحا لأى مدرسة حرة أودينية أن تأخذ شيئاً من أموال الاعانات المحلية ، وبمقتضى قانون سنة ١٨٧٠ أصبح التعليم إجباريا لمن هم دون العاشرة ، ولكن قانون سنة ١٨٩٩ رفع سن التعليم الاجبارى إلى الثانية عشرة وأباح قانون سنة ١٩٠٠ للمجالس المحلية أن ترفع السن إلى الرابعة عشرة ، وكان هذان النظامان من نظم المدارس يسيران جنباً إلى جنب فى فى إنجلترا فى « مدارس المجالس » ومدارس الكنيسة » وبينما كانت مدارس الكنيسة تزيد فى عددها إلى ضعف عدد المدارس الأخرى فإن المدارس الأخرى كانت تفوق مدارس الكنيسة فى عدد المدرسين ، أما عدد تلاميذ الفصل الواحد فكان متقاربا فى الاثنين ، وكان ما يقرب من ٥٨٧٨ مدرسة من مدارس المجالس بها ٣٨٢٩٥ طالب يقابلها ١٤٢٧٥ مدرسة كنسية فيها فيها ٢٩٢٨٣ مدرس ولا زالت مشكلة تحديد علاقتهما معاً بالهيئات الحكومية أهم مشكلة تربوية تواجه إنجلترا حتى الآن .

الولايات المتحدة المدارس المجانية الأولى :

بيد أنه منذ النصف الأخير من القرن السابع عشر كانت بعض المدارس فى ولاية « ماشوتس » مجانية بالمعنى الحديث من الكلمة « وبعبارة أخرى كانت معانة من الضرائب العامة ، وكان كثير من « مدارس نيوانجلاند » الأولى تستمد اعانتها من مصادر مختلفة مثل أثمان الأراضى العامة وإيجارها ، ومصايد الأسماك وضرائب المرور والهيئات ، والاكتتابات والايجارات وفى جميع الحالات تقريبا استمدت الإعانة من التلاميذ أجرا على تعليمهم وكانت العادة الشائعة فى المستعمرات حينئذ هى أن تقوم الحكومات المحلية

أو الاستعمارية بمساعدة المدارس بمنح المنح أو فرض الضرائب ، وكانت العادة أيضا أن يتم نظار المدارس هذه المنح بتقاضى أجور ينظمها فى الغالب العرف العام ، ولما كانت المدارس التى أسستها المدن تتطلب ممن يريدون الالتحاق بها سابق خبرة كمعرفة الحروف الهجائية والقدرة على القراءة فقد أنشئت مدارس أهلية كثيرة لا تشترط هذا الشرط ، وكانت هذه المدارس ذات طابع بدائى شكلى أما حكومة « نيوانجلاند » فكانت ديمقراطية بمعنى الكلمة إذ بقيت إدارة المدارس مدة طويلة فى يد حكومة المدينة ، ثم أخذت الإدارة تتحول بالتدريج إلى طائفة مختارة من الرجال الذين بيدهم السلطة وفى القرن الثامن عشر تحولت إلى مجالس إدارة المدارس الحديثة . ثم حلت هيئات المدينة الذى زاد مقدارها محل الحاجة إلى أخذ الأجور المدرسية من التلاميذ . وهكذا أصبحت « مدارس ماشوتس » فى منتصف القرن الثامن عشر و « مدارس نيوانجلاند » بعدها بقليل مدارس مجانية ، وهذه النظم المجانية ترجع إلى نزعة الأهالى الدينية فى « ولاية نيوانجلاند » وإلى ما يوجد هناك من تجانس واتحاد فعلى بين الكيفية والدولة .

هذا ولما بدأت حماسة العقيدة الدينية تتدهور ، أخذت وحدة الشعور الديني تتفكك فى نهاية القرن الثامن عشر - وأخذ الاهتمام بالأمور التربوية يقل تدريجياً فاختفت مدارس النحو اللاتينية وحلت محلها المدارس الخاصة كالأكاديميات ، وتجزأت المدارس الأولية ، وقلت الإعانات التى توهب لها ، أما تأسيس المدارس على أساس سياسى واقتصادى فكان من نتاج القرن التاسع عشر ، ورغم أن هـــذا تم خلال نصف قرن فإن المجهود الخاص به تركز فى الفترة بين عامى ١٨٣٥ - ١٨٥٠ ، واقترنت الحركة باسم محركها الأول «هوراس مان» سنة ١٧٩٦ - ١٨٥٩ ومنذ أن أصبحت المدارس بوجه عام فى «ماشوشتن» يصرف عليها من الضرائب المحلية فإن الإصلاحات التى نادى «مان» باعتباره سكرتيرا لهيئة مدارس الولاية سنة ١٧٣٧ - ١٨٤٩ كانت تنحصر فى إلغاء مدارس المراكز الصغيرة حتى تتمتع مدارس المدن الكبرى بإعانة حسنة وتعليم أرقى وتنظيم أوفى ومركزية أعم ، وكذلك نجد تحسناً فى إعداد المدرسين وتأسيساً لمدارس المعلمين ، وإطالة لمدة الدراسة وتأسيساً للمكتبات بالمدارس وتوسيعاً للمناهج وتحسيناً لطرق التعليم وبثاً لروح الحماسة التربوية بين الأهالى ، ولروح الاحتراف بين المعلمين .

وكانت النتيجة المباشرة لمجهودات هذا المصلح الأمريكى الأول أنه فى أثناء شغله لمنصب السكرتارية زادت مخصصات المدارس إلى النصف ، وارتفعت أجور المدرسين حوالى ٦٢٪ وأجور المدرسات حوالى ٥١٪ وزاد عدد المدرسات بنسبة ٥٤٪ وزادت مدة الدراسة السنوية شهرا ، كما أن نسبة المدارس الخاصة إلى العامة هبطت من ٧٥٪ إلى ٣٦٪ وجعلت التعويضات للإشراف على المدارس إجبارية ، وهكذا زاد التعويض وزاد الإشراف على المدارس ولحقها التحسن وتأسست خمسون مدرسة عليا

كما تأسست مدارس المعلمين الأولى بأمريكا ، وارتفعت نسبة الحضور بالمدارس كما تحسنت الطرق وسائل حفظ النظام ، وارتقت روح العمل المدرسى ، على أن ثمة أمراً واحداً لم يتم ، ذلك هو إلغاء نظام مدارس المراكز الصغيرة الذى سعى إليه « مان » ولم يتقرر إلغاؤه إلا سنة ١٨٥٩ أى بعد استقالة « مان » لكنه لم يلغ نهائياً إلا فى سنة ١٨٨٢ .

ولم تقتصر هذه النهضة التربوية على « ولاية مساشوستز » بل كان هناك كثير من الزعماء لا يقلون قدرة عن « مان » أمثال « هنرى برنارد » وقد أنشئت كراس للتربية فى عدة كليات . وعلى الرغم من أنه حتى سنة ١٨١٢ لم توجد إلا ولاية واحدة هى ولاية نيويورك التى كان لها مشرف على أمور التربية فإنه قد أنشأت عدة ولايات أخرى مثل هذه الوظيفة فيما بعد ، وبدأت حركة جديدة ترمى إلى تركيز إدارة المدارس ، وظهرت المجلات التربوية وبدأت الكتب والمؤلفات الضخمة فى الظهور وأرسلت البعثات التربوية إلى الخارج وتكونت رؤوس أموال لمدارس الشعب ، وزيادة على ذلك حدث تقدم ملموس بدأه بعض القادة الذين استوعبوا طرق التربية المبتكرة وتشبعوا بروح التربية الحديثة ، وذلك بالإلمام بمبادىء « بستالوتزى » وطرائقه تمام الإلمام وتقديرها حق قدرها ومد يد العلم بالطرق المتبعة فى المدارس الألمانية .

نظم التربية الحكومية الحديثة

لم يكن هناك نظام موحد للتربية فى الولايات المتحدة كما كانت الحال فى ألمانيا بل كان لكل ولاية نظام تربوى مستقل إلا أن هذه الأنظمة فى الولايات المختلفة تقاربت فى شكلها العام واتحدت فى مميزاتها وكان اندماج هذه النظم بعضها فى بعض ونمو نظم حكومية ثابتة من نتاج النهضة التربوية السابقة الذكر، ومن نتاج تطور فكرة التعليم المجانى أما الاستقرار النهائى لفكرة المدارس المجانية بكل مافى الكلمة من معنى فإنه يرجع إلى عهد قريب ففى نيويورك مثلا كان إلغاء ذمع أجور التعليم فى المدارس العامة بقانون صدر فى سنة ١٨٦٧ ، ولم يتم هذا فى «نيوجرسى ومتشجن» ، وفى «انديانا» أدمج فى الدستور سنة ١٨٥١ ، وكان نظام التعليم المجانى الذى استقر أمره على النمو السابق شرحه يقضى بأن تيسر مدارس التعليم الأولى فى كل ولاية سبيل التعليم للتلاميذ تعليما بمدة سبع سنوات أو ثمان أو تسع من سن الخامسة أو السادسة ، وتهيىء معظم الولايات تعليما ثانويا أو عاليا لمدى ثلاث سنوات أو أربع أخرى وكانت الجامعات الحكومية تمنح تعليما مجانيا لجميع من كانوا من سكان الولاية نفسها وقد عم هذا النظام جميع الولايات إذا استثنينا الولايات الواقعة فى أقصى الشرق ، وكانت السلطات المحلية مضطرة قانونا فى قليل من الولايات لتأسيس المدارس الثانوية أو إيجاد مجال للتعليم الثانوى للأطفال الراغبين فيه فى المدارس المجاورة لهم ، ولقد ظهر نوع معين من التوحيد والربط بين بعض هذه المدارس والنظم . على أن العوامل نفسها التى ظلت تعمل على نمو هذا النظام ونشأته عملت أيضا على توحيده من الناحية الإدارية وأول هذه العوامل تأثير الحكومة المركزية الذى ظهر بمنح الهيئات السخية التى كانت موضع اهتمام جميع المعاهد التى اشتركت فى هذه الميزات ولذلك فمنذ سنة ١٧٨٥ نجد أن الحكومة تمنح إدارة معاهد

التعليم المشترك ٧٨٫٦٥٩٫٤٣٩ فدانا من الأراضى يقدر قيمتها بنحو مائة مليون دولار وتمنح معاهد التعليم الزراعى هبة ثانوية تصل فى مجموعها إلى المبلغ السابق .

أما العامل الثانى فهو نفوذ الحكومة المحنية فى توزيع الدخل الناتج من رصيد مدارس العامة الناتج فى معظم الحالات من الهيئات المعينة من الحكومة المركزية ومن رصيد الضرائب العامة ، وكان من نتائج هذا التوزيع بذل مجهود عظيم من جانب الحكومات المحلية لجمع الضرائب لترفع مستوى التعليم إلى درجه أعلى مما كانت تستطيع الحكومات المحلية لو كانت الادارة المدرسية مقصورة عليها . هــــذا ولا يمكن أن ننكر أثر الجامعات الحكومية باعتبارها من عوامل هذا التوحيد على أنها تحتل القمة من نظام التعليم العام .

ومما لا شك فيه أن الأثر الأعظم الناتج عن نمو هذه النظم الحكومية للمدارس الشعبية قد تجلى فى تنوير أذهان الشعب وتربيته ، وحمله على الاعتقاد بأهمية التربية باعتبارها وسيلة من وسائل حل المشاكل الاجتماعية وبالحاجة الملحة إليها لتكون أساساً للاستقرار السياسى والتقدم الاقتصادى ولأنها هى الوسيلة الوحيدة للتقدم الاجتماعى والقومى . وبعبارة أخرى نقول إن الأذهان قد تهيأت لقبول المبدأ الاجتماعى للتربية وقد نشأ عن هذه الحركة شعور بالرغبة فى دفع الضرائب الفادحة من أجل إعانة المدارس العامة وميل شديد نحو مركزية الإدارة والإشراف باعتبارها وسيلة من وسائل المهارة فى الإدارة . وفى مستهل هذا القرن الذى نحن بصدده سادت فكرة غريبة قوامها أن المدارس المجانية كانت ضربا من ضروب الإحسان وإنها كانت فاشلة فى نتائجها وإذا كانت هذه العقيدة قد اختفت بنمو نظم المدارس المجانية فإنه بقى أن يستقر فى الأذهان استقرارنا تاما فكرة مصلحة الجماعة

ومن مصلحة الأفراد أن تجبر الحكومة الأطفال على الذهاب للمدرسة مدة تتراوح بين ست سنوات وثمانى سنوات .

بقيت بعد ذلك أبواب مفتحة أمام نظام التعليم الشعبى لابد أن يقتحمها ليكمل نموه تلك هى مثلا وضع قوانين أخرى للمواظبة الإجبارية ، تلك القوانين التى لم تبلغ بعد فى أى مكان درجة من الكمال مثلما بلغت فى الأمم الأوربية المتقدمة فى الحضارة ، وكذلك تحسين وسائل إعداد المدرسين والإشراف على أعمالهم رفع مستوى طرق التعليم وأساليبه إلى درجة من الكمال يمكن معها تحقيق هذه المبادى التربوية الحديثة .

النزعة الصناعية

لقد ظلت النزعة السياسية الاقتصادية حتى عهدقريب يغلب عليها الناحية السياسية ، وقد أخذت الآن تغلب عليها الناحية الاقتصادية ، ولكى تفهم واحداً من أهم المميزات البارزة لمظاهر النشاط التربوى فى العصر الحاضر يجب علينا أن نتوسع فى شرح هذه الحقيقة : وقد سبق أن ذكرنا - مدى اتفاق الحركتين : العلمية والاجتماعية فى تأثيرهما فى التربية ، ومن الممكن أن نثبت أن الأساس المبكر للحركة الاجتماعية كان بوجه خاص أساساً سياسياً وحربياً - كما تدل عليه الحقائق الآتية : -

أولا — أننا إذا استثنينا المدرسة المرتبطة بالمناجم الملكية فى ولاية « فريبرج » وساكسنى » وجدنا أن أولى المدارس التى اهتمت بالتربية العالية فى الهندسة وغيرهما من الاتجاهات العلمية كانت « المدرسة الحربية النمسوية » فى « فينا » وهى التى أسستها ماريا تريزا » عام ١٧٤٧ م

ثانياً — أن ملك فرنسا أسس بعد ذلك بسنة أو سنتين مدرسة شبيهة بها فى « منزيريس »

ثالثاً — أن « فردريك » الأكبر أسس أكاديمية « رتر » مطبوعة بالطابع نفسه سنة ١٧٦٤ .

رابعاً — أن أول مدرسة لدراسة الهندسة والعلوم فى الولايات المتحدة كانت فى مدينة « وست بوينت » سنة ١٨٠٢ .

خامساً — أن أول مدرسة للتعليم الصناعى فى انجلترا كانت من نتاج الرغبة فى إعداد الضباط البحريين والحربيين ، ولم تنشأ قبل منتصف القرن التاسع عشر ،

وكان اعداد المواطن الصالح ذلك الاعداد الذى كان يعد دائما أهم وظيفة من وظائف نظم التربية والتعليم الحكومية - يقوم على أساس سياسى واقتصادى ؛ إذ كان الهدف من التربية هو اعداد الفرد ليستخدم حقه الانتخابى استخداما معقولا . ويقوم بواجبات المواطن الصالح بأمانة وكفاية ويؤدى واجبات وظيفته على الوجه المرضي ، وظل هـذا الاتجاه سائداً فى نظم التربية الشعبية فى الولايات المتحدة على الأقل تبعاً لكيانها الاجتماعى الديمقراطى ، وتغير مدلول التربية فى أوربا خلال عشرات السنين الماضية فأصبح يفهم منه اعداد المواطن الصالح ، وحدت الولايات المتحدة فى العصر الحديث تغيير فى هذا المدلول فأصبح الغرض من التربية أن تخلق من الفرد وحدة اجتماعية منتجة من الناحية الاقتصادية ، وبذلك يصبح مواطنا له وزن وقيمة .

ولقد كانت هذه النزعة مركز اهتمام عظيم فى القارة الأوربية ولا سيا ألمانيا ؛ فالتقدم التجارى والصناعى كان يشمل تقدما سياسياً واجتماعيا ، وكانت هذه جميعا مرتبطة بالتقدم التربوى .

ولقد فطنت كل من : أمريكا وانجلترا لهذه الحقيقة ، وكان من نتائج هذا الاتجاه أن لحق نظم التربية والتعليم اصلاحات جديدة : فالتربية باعتبارها اعدادا للمواطن قد تطلبت فى السنوات الأخيرة إدخال دراسة التاريخ ، والتربية الوطنية والاقتصاديات فى المدارس كما أنها تطلبت أيضاً بث روح الوطنية بطرق متعددة ، أكدت الغرض من عمل المدرسة .

وفى خلال السنوات القليلة الأخيرة ترتب على هـذه الأفكار نفسها الشعور بحاجة ماسة للإعداد الاقتصادى العلمى إلى أقصى حـــد ولإدخال التدريب الصناعى فعليا فى المنهج المدرسى .

ولقد أصبح اعداد المواطن الصالح أهم وظيفة للمدرسة لا سيا فى بلاد

تميزت بما فيها من جماعات قروية كبرى مكونة من اعداد كبيرة من المهاجرين الأجانب كالولايات المتحدة .

وبما لا غنى عنه البحث عن تعليل لهذا التغير الذى لحق الظروف الاجتماعية فمنذ مستهل القرن الثامن عشر نجد أن الحروب التى كانت تنشب لاعتبارات دينية أو سياسية بحتة أصبحت تنشب نتيجة للاعتبارات الاقتصادية : فنى خلال القرن الحاضر نجد أن الاعتبارات الاقتصادية قد تحكمت فى المعاهدات وفى العلاقات الدولية ، والحاجة العظمى للتوسع الاستعمارى والقومى ، والدوافع المحركة للأمم فى الوقت الحاضر هى الاعتبارات الاقتصادية : فقوة الأمة ومتانتها ونفوذها يتوقف إلى حد كبير على مركزها الاقتصادى ، كما أن العداء أيضاً بين الدول يرجع إلى الاعتبارات الاقتصادية ، فأهم ميزة تميز المواطن فى الوقت الحاضر هو تفوقه على الآخرين فى الإنتاج الإقتصادى كما أن ثروات الأمم وما يخص الفرد من هذه الثروة قد زاد زيادة عظيمة فى هذه الأيام ، وكذلك زادت قدرة الفرد الإنتاجية كما أن تدريب الفرد على زيادة الإنتاج قد ترك لقدرة الفرد نفسه ونشاطه وقوة ابتكاره ، وهذا ينطبق تمام الانطباق على ما يحدث فى الولايات المتحدة ، فهذا كانت الصرخة الكبرى وسرعة انجاز الأشياء ، فالشىء المطلوب للتغلب على العقبات العظيمة هو السرعة والنجاح الذى لا نظير له ، وهنا نجد أن المواد الأولية قد رخصت رخصا عظيما وأن قوى الطبيعة متوفرة حتى إنه لم تبق حاجة فى كل حالة تقريباً إلا إلى قوة الابتكار والعبقرية والجد فى العمل .

ولم يفهم من الإقتصاد الإحتفاظ بما هو قديم ، يدل على ذلك ما لحق مظاهر الحياة الصناعية من تغيير ، فقد أعيد إنشاء الخطوط الجديدة وبناء المصانع الكبيرة ، واستغنى عن بعض الآلات الصناعية ـ أو فى كثير من الحالات ـ من مصانع كاملة لم يلحقها التلف ولكنها أصبحت غير متمشية

مع مقتضيات العصر الحديث ، وضعف شأن المخترعات القديمة وكثرة الاستعاضة عن كبار السن الذين يعتمدون فى مهارتهم على مجرد التجربة بالمهرة من الشبان الذين اعدوا اعداداً علمياً خاصاً .

وعصرنا الآن عصر تخصص فى التربية الاقتصادية والفنية والتجارية وهذا هو الشيء الوحيد الذى بدأت تعتمد عليه الأمم والأقاليم والشركات المتنافسة فهو تخصص يتناسب والتغيرات الجوية والمميزات الجنسية وتكاليف المعيشة وثمن المواد الخام .

ولقد لبت معظم الدول الغربية أكثر من الدول الامريكية هذه الحاجة الملحة ، وذلك لما بينها من منافسة صناعية شديدة ، وكانت فرنسا من بين الدول الأوروبية هى الدولة الوحيدة التى خضعت للتغيرات الجوهرية فى هذا المضمار ، فالتعليم الزراعى أصبح علماً أساسياً فى كل مدارس الريف ، كما كان التدريب اليدوى أو الفنى أساسياً فى كل مدرسة مدنية . فاشغال الابرة ، والطبخ ، وفلاحة البساتين والمواد الفنية التى تتفق والبيئات المحلية ، كل هذه جميعها أصبحت تدرس . وقد تأسست المتاحف المدرسية والحدائق المدرسة والمكتبات المدرسية فى المدارس الفرنسية أكثر منها فى أى دولة أخرى وكان الهدف من ذلك هو العمل على ربط المدرسة بالحياة العملية . وفى انجلترا نجد من بين المواد التى تدفع عنها الحكومة إعانات - الطبخ والحياكة والأشغال اليدوية ، وقد أصبح تدريس هذه المواد عاما ، وهناك مواد أخرى ليست عامة بعد فى جميع المدارس ولكنها موضع الاهتمام كالتدبير المنزلى والغسيل وصناعة الألبان واشغال الحدائق والمهن المناسبة للاحياء المختلطة على أن الاختلاف نفسه فى المواد الخاصة وفقاً لاختلاف البيئة مبدأ مأخوذ به فى انجلترا كما هى الحال فى المدارس الأمريكية . أما المدارس الهولندية فتضم فيما بين موادها مادة استخراج الألبان فى معظم مدارسها أما

المدارس السويسرية سواء كانت أولية أو تكميلية فإنها تهتم بالتدريب الفنى فى كل من الصناعات التى تناسب البلاد .

أما نزعة إدخال المواد الفنية فى منهاج الدراسة فى المرحلة الأولية فى المدارس الألمانية فلم تكن عامة فأشغال الإبرة دخلت فى المناهج ، وكذلك الأشغال اليدوية وإن كان الاهتمام بأشغال الإبرة . على أن هذه النزعة الفنية فى المدارس الألمانية وجدت مرتعا خصباً لها فى المدارس التكميلية والمدارس الليلية ، وكثير من المدارس الثانوية الفنية والمدارس التجارية المتنوعة - أما التعليم الصناعى العادى فقد لقى نجاحا كبيراً فى السنوات الأخيرة ، هذا بالإضافة إلى مدارس الهندسة وغيرها من المدارس العملية لا سيما الكليات والجامعات التى سبق أن أشرنا إليها من قبل .

وجاء من بعد هذه المدارس الفنية التى تعد الأبناء لجميع أنواع الحرف والصناعات : كمدارس رسم النماذج والنسيج وصناعة الخزف والصباغة وجميع أنواع الصناعات الكيماوية العملية .

وهناك مدارس ذات صبغة عامة يقبل بها التلاميذ من ذوى الخبرة العملية وتعد لهم مناهج تشمل الناحية النظرية والناحية العملية لهندسة المبانى ودراسة طبيعة الخامات والرسم الميكانيكى والرياضة والعلوم وعمل النماذج الخ.. وأنوع كثيرة من المدارس تكثر فى جميع الدول الاوربية ولكنها تتعدد فى ألمانيا والنمسا ، وجميعها تعينها الدولة ، وبعض هذه المدارس تعد إعداداً خاصاً للمهن الحرة وغيرها يعد للصناعة وهى المدارس الصناعية أما المدارس الصناعية ومدارس الفنون التطبيقية والمدارس التكميلية بصفة خاصة فهذه جميعاً تتمم العمل الذي بدأته المدرسة الأولية فى هذه النواحى العملية ، وأيام العمل فى هذه المدارس هى أيام الأسبوع وأيام الآحاد ، وأوقات المساء . وترتبط بهذه المدارس التجارية من الدرجة الثانوية أو الجامعية ، ومن هذه

الناحية . ومن كثير من النواحي الأخرى نجد أن ألمانيا بمدارسها فى « كولون »
و «ميونخ» وكثير من البلاد الأخرى كانت سباقة فى هذا الميدان ، بل إنها
تولت القيادة فيه دائماً .

أما فى الولايات المتحدة فلا نجد الكثير من هذا النشاط الدراسى هذا وإذا
استثنينا المدارس العلمية والهندسية وغيرها من المدارس المرتبطة بالجامعات
الكبرى ، وبعض المدارس الفنية والتجارية من طبقة المدارس الثانوية عادة
وكانت هذه تخضع دائماً لإشراف خاص .

أما فى إنجلترا فنظراً للمنافسه الصناعية المباشرة بينها وبين ولايات ألمانيا
نجد أنها استجابت بسرعة لهذا المبدأ وتكون لديها نظام فسيح الأفق يشمل
التعليم الصناعى والمهنى والفصول الليلية لدراسة المهن .

وفى الولايات المتحدة نجد أن التقدم قد أخذ اتجاهين هما :

أولا : اتجاه إلى التأسيس المباشر للمدارس الصناعية التى ستضم قريباً
إلى مدارس التعليم العام كمدارس ليلية على أقل تقرير .

ثانياً . اتجاه إلى تعديل نظام التدريب اليدوى المصبوغ بصبغة عامة .

فهذا التعليم الذى أدخل منذ سنة ١٨٨٠ فى المدارس الثانوية بالمدن
الكبرى أولا ثم فى المدارس الأولية فى العصور الأخيرة كان فى يوم من
الأيام تدريبا على تركيب الأشياء وتحليلها إلى أجزائها . وكان الهدف من
تدريب الحواس وتكوين القدرة على تناول الخامات . وأخيرا وفى العصور
الحديثة أدخل تعليم السيلون وهو نوع من الأعمال اليدوية يميل إليه الأطفال
الغرض منه تدريب التلاميذ على تكوين أشياء كاملة ومفيدة فى البيت .
على أن النزعة الحديثة ترمى إلى التمرين على المهن والحرف ومن ثم نرى أن
نظم التربية والتعليم فى الولايات المتحدة قد استجابت لهذه النزعة الاجتماعية

الحديثة فى التربية ، تلك النزعة التى وجدت استجابة واسعة النطاق لها فى أوروبا ، وذلك بدارسة مظاهر الطبيعة ، والزراعة ، والحياكة ، والأشغال اليدوية فى المراحل المختلفة فى المدارس التجارية الراقية والمدارس التجارية التى لا تزال تعينها الهيئات الخيرية ، وبإدخال دراسات تجارية وصناعية فى ميدان التعليم الثانوى فى المدارس الراقية والمدارس الليلية ومدارس التدريب اليدوى الراقية ، وكذلك بالاهتمام بهذه المواد فى الكليات التجارية ومدارس العلوم التطبيقية التى فى مستوى التعليم العالى وبذلك نكون قد فهمنا معنى أن النزعة السياسية الاقتصادية قد انتقلت بالتربية من الأساس السياسى إلى الأساس الإقتصادى .

ولقد سبق أن ذكرنا أهمية الفلسفة الفروبلية التربوية تلك الفلسفة التى أقامت مثل هذا العمل الصناعى والإنشائى على أسس تربوية معقولة ، وهذا يفسر بصفة خاصة تلك الحقيقة التى تؤكد أن أفكار «فروبل» التربوية هى التى ستسود فى ميادين المدارس فى الوقت الحاضر .

الفصل الرابع عشر

خاتمة

النزعة الحديثة الحاضرة نحو اختيار الأصلح

المظاهر العامة :

يحاول التفكير التربوى فى العصر الحاضر أن يلخص حركات الماضى القريب . وأن يعيد تنظيم المبادئ العامة لكل منها ، ويوجهها إلى كل منسجم الأجزاء . كما يحاول النشاط التربوى العملى – فى الوقت الحاضر – الوصول إلى الانسجام نفسه . بتطبيق هذه المبادىء تطبيقاً عملياً فى أسلوب التدريس فى فصول الدراسة . ولئن بدت الاختلافات التى لحقت مادة الدراسة ، وطريقها وتنظيمها ، ظاهرة غريبة فى نظر المحافظين من رجال التربية لما يصحبها من مساوئ فى نظرهم . فإنها مع ذلك ذات دلالات وأهمية واضحة . فهى تدلنا دلالة واضحة على أن المبادىء الجديدة قد تطورت ، وأن الحقائق قد اعترف بها . وأن الخبرة التى تتحكم فيها التقاليد ، أو المبادىء الناشئة عن النظرات الجزئية وحدها يجب أن يعاد تشكيلها . بحيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحقائق الجديدة التى استقاها العلماء من المعرفة المتزايدة باستمرار ، المستمدة من الحياة ومن الطبيعة . .

امتزاج النزعات السيكلوجية ، والعلمية والاجتماعية

لقد ساهمت هذه النزعات التفكيرية الثلاث وليدة القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بسهم وافر فى نظرتنا الجديدة للتربية القائمة على أساس اختيار الأصلح - ففضل الحركة السيكلوجية تجلى فى تحسين الطريقة ، وفضل الحركة العلمية تجلى فى اختيار المادة ، وفضل الحركة الاجتماعية تجلى فى توسيع أفق الغرض ، وحسن تنظيم المعاهد - ومع ذلك فكل حركة من هذه الحركات قد أثرت على الطريقة ، وعلى الهدف ، وعلى التنظيم وعلى المادة .

ويمكن أن نلخص فضل كل حركة من هذه الحركة فى بعض جمل فنقول :

إن روسو يرجع إليه الفضل فى فكرة . . أن التربية هى الحياة ، وأن الطفل يجب أن يكون مركزها . وأن هدفها يجب أن يكون تحقيق اكتمال الفرد فى كل طور من أطوار حياته .

أما بستالوتزى فقد زودنا بفكرة أن العمل التربوى المنتج يتوقف على معرفة حقيقية للطفل . وعلى شعور بالعطف التام نحوه . فالتربية فى نظره هى نمو من الباطن . وليست هى الإضافات أو الزيادة التى تأتى من الخارج فهذا النمو يجب أن يكون نتيجة نشاط الطفل نفسه أو تجاربه . ومن هنا وجب أن تكون ذوات الأشياء لا نماذجها هى أساس طريقة التعليم ،وأن يكون الإدراك الحسى لا العمليات المرتبطة بالذات هو أساس عملية التدريب .

وإلى هربارت يرجع الفضل فى بناء التعليم على أسس علمية ، فمنهج الدراسة يجب أن ينظم على أسس علمية ، وهدف التربية يجب أن يكون بناء الأخلاق

ويجب أن يكون الوصول إلى هذا الهدف باتباع طرق علمية ، ومناهج دراسية معينة .

أما فروبل فاليه يرجع الفضل فى تحديد مدلول طبيعة الطفل تحديداً حقيقيا . وفى التعريف بنقطة البداية فى التربية وتحديدها بالنشاط الذاتى للطفل ، وفى ترجمة المنهج الذى يقدم للطفل على أنه يمثل خلاصة تجارب العالم أو التراث الثقافى للبشرية . وبوجه عام يمكن أن نعتبره أول من طبق نظريات التطور على التربية .

ولقد كان من آثار هذا الاتجاه العلمى أن اتجه الرأى إلى إعادة النظر فى مدلول التربية الحرة . وإلى صوغ تعريف جديد للثقافة يتفق ومقتضيات العصر الحاضر ، وقد زادت هذه النزعة قوة عندما ارتبطت بالحركة الاجتماعية وبذلك أمكن إدخال التدريب الصناعى ، والفنى ، والمهنى فى كل طور من أطوار التعليم . وأن هذه الاتجاهات جميعها يجب أن ترمى فى النهاية إلى تكوين « الرجل الحر» أو بعبارة أخرى ـ المواطن المكون تكوينا حقيقياً .

أما الحركة الاجتماعية فكانت مصدر ذلك الرأى الذى ينادى بأن التربية إن هى إلا عملية تطور المجتمع ونموه . وأن هدف هذه الحركة هو إعداد المواطنين الصالحين . وأن هذا يمكن تحقيقه عن طريق نمو شخصية الفرد نموا تاما ـ وإن هذا النمو لقدرة الفرد وأخلاقه يجب أن يكون من نتائجه إعداد هذا الفرد لأن يكون مواطناصالحا . يتمكن من أن يعيش فى المجتمعات ويتمكن أيضا من أن يساهم فى مظاهر نشاط الجماعة مساهمة منتجه فعالة . أو بعبارة أبسط يجب أن يتعلم الفرد أنه يخدم نفسه بخدمة الآخرين

النزعات التربوية السائدة :ـ

ويمكننا أن نلخص حركات الماضى تلخيصا محسوسا ومفيدا . بمعالجة

النزعات التربوية الحديثة . وأكثر هذه النزعات ظهورا بالنسبة للمدرس هى التغيرات العديدة التى لحقت المنهج . وما تبع ذلك من محاولات ترمى لجعله أكثرا تعبيرا عن مظاهر النشاط الاجتماعى والآمال الاجتماعية . وما هذه التغيرات إلا نتيجة من نتائج النزعة الاجتماعية . وتبع هذه الحركة اتجاه الجهود نحو جعل طرق التربية ، وأساليب التعليم أكثر تحديداً ، وأكثر مطابقة للمبادىء العلمية ، وأكثر ذيوعا وانتشارا . ولقد تطلبت هـــذه الحركة إعداد المدرسين واستمرار دراستهم دراسة مهنية . وزيادة اهتمام المشرفين على شئون التعليم . وكان هذا كله نتيجة للحركة النفسية ـ أولا وقبل كل شىء ـ ولقد ارتبط بهذا التغيير النزعة التى ترمى إلى زيادة تقارب المواد المختلفة الداخلة فى نطاق المنهاج ، وتقارب المدارس المتنوعة التى يجمعها نظام تعليمى واحد . وكان هذا من نتائج الاعتراف بأهمية التربية باعتبارها عملية اجتماعيـة . ومن نتائج صبغ العمل بالفصـل بالصبغة العلمية . ومن نتائج الاهتمام العام بالادارة وتحسين المعاهد العلمية . ومن ثم يمكن أن نقول أن التربية فى الوقت الحاضر تخضع لمزيج من المؤثرات السيكلوجية والعلمية والاجتماعية المتشابكة .

أما المركزية ، التى ميزت الإدارة المدرسية ، والاشراف العلمى الدقيق على المدارس فهذه جميعها من نتائج الظروف الاقتصادية . التى تحكمت فجعلت السلطة المركزية مسيطرة على جميع مظاهر النشاط الاجتماعى ، وخلقت التخصص فى كل لون من ألوان العمل . وكان آخر مظهر من مظاهر هذه النزعة للتخصص فى مختلف المهن هو التخصص فى مهنة التدريس . ونتج عن هذه النزعة نزعة أخرى هى الاعتراف بالتدريس على أنه مهنة ووظيفة يرجع إلى أمرين هما :ـ

١ ــ مطالبة القائمين بشئون التعليم ـ المدرسين ـ أن يحصلوا على مؤهلات علمية عليا .

٢ ــ إدخال تدريس علم التربية ، والتدريب على التدريس . فى العمل الفنى والأبحاث الثقافية التى تقوم بها معاهد الثقافة العليا .

على أن إحدى النزعات الحديثة تثير مشكلة من مشاكل التربية ، وتعمل فى الوقت نفسه على حلها . فصبغ المدارس بالصبغة المدنية قد أدى إلى إبعاد كل ما هو مرتبط بالدين من مناهج المدارس الأولية . وبذلك لم يعد لدراسة الكتاب المقدس ، ولا لاستعماله ، ولا للتعاليم الدينية أى مكان فى المدارس . ولا غرابة بعد ذلك أن نرى أن مادة الدين ـ وقد كانت منذ وقت مضى هى المادة الوحيدة التى يتكون منها منهج التعليم الأولى ـ تصبح اليوم بعيدة كل البعد عن هذا المنهج . وبذلك تصبح « مشكلة تعليم الدين » من أعوص المشاكل . ولم يبذل إلا قليل من الجهد ، أو لم يبذل أى جهد مطلقاً لحل المشكلة . وبدأت تظهر أمام مشكلة المدرسين مشكلة تشبه تلك التى ظهرت من قبل أيام فلاسفة اليونان تلك هى مشكلة «تكوين الأخلاق» عن طريق تربية معقولة لا تعترف مطلقاً بالعنصر الدينى التقليدى . ولا يساعد مطلقاً على حل هذه المشكلة أن نفكر أننا بصفتنا الشعبية قد صرفنا النظر بصورة نهائية عن اتخاذ الدين السماوى أساساً لتقديم الأخلاق فى مدارسنا ، وأن نحاول أن نجد فى تنمية عقلية الطفل أساساً كافياً لهذه التربية. والواقع أن ناحية بالغة الأهمية من نواحى التربية قد ترك أثرها للسلطة الدينية وللسلطة المنزلية . ولكنا لا نجد هذه ولا تلك تبذل جهوداً كافية للقيام بواجبها .

وثمة اتجاه آخر صاحب الإتجاه السابق ، ويبدو مناقضاً له . وهو التوسع الملموس فى نطاق العمل المدرسى . فجزء عظيم من العمل المدرسى داخل جدران الفصل لم ينظم بعد التنظيم الكافى ، ولذا لم يحظ بالاهتمام الشامل عند العرض . فنجم عن ذلك نتائج غير مرضية . ولكن بدون شك لا زلنا فى حاجة إلى زيادة الخبرة . فما تتطلبه الظروف الاجتماعية الجديدة يجب أن تحققها ظروف المدرسة الحديثة . فعمل المدرسة عندئذ لا ينبغى أن يقتصر على تعليم الأولاد مبادىء القراءة والكتابة والحساب . فإن الذى تتطلبه الحياة من الطفل هو إعداده لمجابهة الحياة ذاتها ، وتزويده بالوسائل التى من شأنها أن تساعده على النجاح فى الحياة فى المجتمع الحديث المتعدد النواحى . ومن هنا كان أبرز عنصر من عناصر هـــذه النزعة هو إدخال العناصر الصناعية فى جميع الأعمال المدرسية . وهذا يتطلب إعادة تنظيم فكرتنا عن التربية ، وعن عملية التعليم ـ فالتربية يجب أن تكون أوسع نطاقا ، والتعليم المدرسى يجب أن يكون أجدى فى مساعدة الطفل ، وأميل إلى الناحية العملية بصفة مباشرة ، وأكثر اتصالا مباشراً بالسلوك . وبذلك يصبح أكثر اتجاها إلى الناحية الخلقية .

ولا يمكن أن نبحث هنا فيما إذا كان فى هـذا ميل نحو المذهب المادى أم لا . فهذا يرجع فى أغلب الحالات إلى المدرس . وما هذه الحركة الجديدة التى تحاول جاهدة أن تتقدم وتتجاوز حدود التجربة الحالية إلا استجابة للمطالب الإجتماعية الحديثة . وعلى المجتمع أن يواجه هذه المطالب بما يقدمه من خدمات ملائمة لها . ويعمل على تشجيع التربية والتعليم بجميع الوسائل بنسبة أكثر من ذى قبل . نعم إن ما يصرف على التعليم فى الوقت الحاضر لم يكن له مثيل من قبل . ولكن يجب أن يكون ما يصرف على التعليم فى المستقبل . وإذا زادت نفقات التعليم كثيراً زاد كثيراً أيضا ما عليه من واجبات .

وعلى ذلك فالحركات التى امتاز بها الماضى ، وسبق أن وصفناها بالتفصيل ما زالت تعمل بصورة بارزة فى توجيه هذه النزعات السائدة فى العصر الحاضر .

التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد :

على أن الإتجاهات الشاملة للحركات التربوية الحالية وتطبيقاتها العملية . يمكن أن تعلن عن نفسها . لا بامتزاج الإتجاهات السيكولوجية ، والعلمية ، والإجتماعية ، فى التربية فحسب . ولكن بالمحاولات المبذولة للتوفيق بين الإهتمام وبذل الجهد نظريا ، وعمليا . ففترة السلام الطويلة التى سادت فيها فكرة التربية على أنها حمل الطفل على بذل الجهد ، أو الخضوع للنظام تبعها صراع بين معنى التربية . على أنه إخضاع للنظام ، وبين معناها على أنه عملية طبيعية تسيطر عليها ميول الطفل .

على أن الأبحاث النظرية ، والتجارب العملية قد أثبتت أن تفسير التربية على أنها تهذيب أو إخضاع للنظام . فالنزعة الحديثة تعمل على التوفيق بين الإهتمام ، وبذل الجهد ، وجعل الجمع بينهما أساسا للعمل التربوى وقد شملت فترة الصراع بين الاتجاهين النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، وجل القرن التاسع عشر ـ أما فكرة التوفيق بين الإتجاهين فى أمريكا فهى وليدة العصر الحاضر .

والإهتمام أمر حيوى باعتباره نقطة البداية للعملية التربوية . أما بذل الجهد فأمر أساسى باعتباره نتيجة لهذه العملية . فهدفنا من استثارة اهتمام الطفل أو ميله هو أن نوقظ نشاطه ونقوده إلى النقطة التى عندها يبذل مجهوده حتى يسيطر على ما يواجهه من مشاكل لم تحل مشاكل داخل جدران الفصل ، ومشاكل الحياة . وهدف أنصار التربية القديمة من المجهوديين أن

تتكون لدى الطفل القدرة على الإنتباه الإرادى ، وأن تقوى إرادته التى تمكنه من التغلب على المشاكل الحياة العادية . أما هدف التربية الحديثة . تلك التربية التى ترى إلى التوفيق بين الإتجاهين ، فهو الوصول إلى الغاية نفسها باستثارة الإنتباه الإرادى ، وبإثارة ميول الطفل ، والحل القديم كان حلا مقبولا مثله فى ذلك مثل حل أرسطو الذى بيناه فيما سبق. فهو لا يتأتى إلا لعدد قليل وهبهم الله قدرة فطرية يستفيدون بها . بالتدريب أو الإعداد. أما الحل الجديد فيرمى إلى إحداث التطور أو النمو الشامل ، وذلك ببناء العناصر الضرورية للطبيعة البشرية . وكلاهما (القديم ، والحديث) يرميان إلى إيجاد تلك القوة الدافعة أو المحركة التى تلعب دوراً فعالا فى التربية الخلقية، وتلك القوة التى تساعد على الإنتاج العملى اللتين ينتج عن تفاعلهما تكوين الخلق . فهدف التربية الحديثة : وكذلك التربية القديمة هو إيجاد « الرغبة فى انتقاء العناصر الطيبة ، والإبتعاد عن العناصر المرذولة . وهذا هو المعروف بالأخلاق » .

فليس الإهتمام ، وليس بذل الجهد بهدف فى ذاته : وليس الإهتمام وحده أو بذل الجهد وحده بكاف لتوجيه العملية التربوية . فالإهتمام لا يعدو أن يكون حالة عقلية تتولد فى نفس الطفل تلبية لمؤثر من البيئة . أما بذل الجهد فما هو إلا الجانب الآخر للموقف نفسه ويمثل بذل الطاقة استجابة للمؤثر فما هو إلا تلبية عملية تقتضى بذلا للطاقة أكثر مما يقتضيه العامل المثير وهو الإهتمام . وما نهدف إليه نحن فى التربية عن طريق مزج الإهتمام وبذل الجهد هو خلق حالة عقلية تتضمن القدرة على التبصر فى الأمور ، وعلى التفكير السليم ، وعلى الإستقلال فى الحكم ، وعلى الثبات فى العزم ، وعلى العمل المنتج . وإذا تمكنا من الوصول الى ذلك اضطررنا الى الاتجاه الى اثارة الإهتمام ، والى تشجيع بذل الجهد فى العملية التربوية .

فشكلة التعليم فى فصول الدراسة لا تحل بأن تلجأ إلى عامل التسلط ، فترغم الطفل على أن يقوم بأعمال مدرسية شاقة لا يميل إليها بل ينصرف انتباهه عنها بمجرد زوال الضغط الخارجي ، وتتخذ ذلك وسيلة لتقوية الارادة وتنمية الشخصية الخلقية . وهذه المشكلة نفسها لا تحل أيضاً بأحاطة مظاهر نشاط الطفل ، أوبأحاطة العملية التربوية بميول لا قيمة لها ، وذلك بتغطية « برشام » العمل المدرسى بطبقة سكرية ، والتوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد يتوقف على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وبمظاهر نشاط الطفل . وعلى اختيار تلك الأعمال بحيث تجمع بين اتجاه نشاط الطفل فى حياته ، ونشاط المجتمع ، وذلك ليدرك الطفل عصر البلوغ الناضج بطريق الأحاطة بما هو فى الواقع ، وفى نظره عنصر أساسى من عناصر المجتمع الذى يحيط به .

وهذا النشاط الذى يبذله الطفل هو الجهد . ويتكون الاهتمام من حمل الطفل على أن يعرف حق المعرفة مابين بذل الجهد ، وبين حياته الخاصة من علاقة حيوية . وبذلك تتكون الشخصية ، ويتسع نطاقها ، وتتكون الأخلاق عن طريق تكوين هذه العلاقة بحيث تصبح حقيقة ملموسة فى حياة الفرد.

معنى التربية :

يتحقق معنى التربية ـ كما يتصوره المربون فى الوقت الحاضر ـ بالتوفيق بين الإهتمام وبذل الجهد . وما هذه إلا محاولة أخرى لحل مشكلة العلاقة بين الفرد والمجتمع . تلك المشكلة التى ظلت مشكلة تربوية عويصة كما ظلت أيضاً مشكلة خلقية منذ بدء الخليقة . ومؤداها : نربى الطفل بحيث نمكنه من أن يحقق شخصيته تحقيقاً كاملا ، وفى الوقت نفسه ، يحافظ على استقرار حياة المجتمع ، ويساعد على تطوره ، حتى يصل إلى مستوى أرقى .

إن هذه المشكلة هى المشكلة القديمة نفسها التى كانت تهتم بإيجاد رابطة بين الفرد ، والجماعة ، وبالتوفيق بين حرية الفرد والعدالة الاجتماعية . فمشكلة الاهتمام ، وبذل الجهد فى الوقت الحاضر تشبه مشكلة « أرسطو » القديمة الخاصة بالتوفيق بين عمل الخير ، وبين السعادة - والاهتمام من حيث إنه يمثل العامل الفردى يعد من نتائج الحركة الطبيعية التى ظهر أمرها فى القرن الثامن عشر - أما مبدأ التربية على أساس بذل الجهد فهو من بقايا التربية القديمة التى كانت تقوم على الكتب والأرهاب ، وهو وليد الآراء الدينية والاجتماعية التى ظهرت منذ عصر النهضة .

ولقد عاشت هذه الآراء التربوية ، ووجدت لها مرتعا خصبا فى المعاهد العلمية التى سيطرت عليها الطوائف الدينية ، وبعض الطبقات ذات الشأن فى المجتمع . كما حدث فعلا فى المدارس الخاصة الإنجليزية ، وفى الجامعات .

ومن أجل ذلك اختلفت تعاريف التربية : فالتربية فى العصور القديمة كان يقصد بها الأعداد للحياة الاجتماعية - (الفصل التاسع) - أما التعاريف الحديثة المقبولة لدينا فى العصر الحاضر . فقد تضمنت « نمو الفرد » كما يبدو ذلك فى تعاريف : « بستالوتزى » - (الفصل الحادى عشر) -

فمعنى التربية كما يتصورها رجال العصر الحاضر . يبدو فى محاولة التوفيق بين حقوق الفرد . وواجباته الاجتماعية . وإيجاد توازن بينهما . وكذلك فى التوفيق بين « نمو الذات » وبين السعادة أو الرفاهية الإجتماعية . ومما لاشك فيه أن النزعة التى تغلو فى ترجيح جانب الاهتمام . والناحية الفردية . ولذا نجد أن التربية تعرف بأنها اعداد الفرد ليكون مواطنا صالحا . أو بأنها أعداده بحيث يتلاءم مع المجتمع . أو بأنها أعداده للحياة فى مجتمع . أو بأنها تمكنه من الحصول على التراث الإنسانى .

بيد أن التعريفات المقبولة فى عالم الفكر الحديث ترمى إلى مزج العاملين ،

وإيجاد انسجام بينها فى العملية التربوية ـ فالأستاذ « جيمس » يعرف التربية (مؤكدا الناحية السيكولوجية ، والفردية) على أنها تنظيم العادات المكتسبة بشكل يمكن الفرد من أن يلائم نفسه لبيئته الاجتماعية ، والطبيعية وتعنى آراء الرئيس «بتلر» بالناحية الإجتماعية . ولكنها لاتهمل العناصر الأخرى فالتربية فى نظره « عملية ملاءمة تدريجية يتمكن بها الفرد من الحصول على التراث الروحى للجنس البشرى » . على أن هذه العوامل ترتبط فيما بينها ارتباطاً أكثر فى تعريف الأستاذ « هورن الذى يؤلف بين هذه الاتجاهات وتلك النزعات العلمية ، والاجتماعية ، والسيكولوجية المتناثرة فى التربية الحديثة فى الوقت الحاضر ـ وذلك إذ يقول : « إن التربية هى الملاءمة الراقية الشعورية بين الإنسان النامى جسمياً ، وعقلياً ، وبين بيئته الفكرية والوجدانيه والإراديه » .

على أن الرجل الوحيد الذى خدم التربيه أكثر من غيره لتوضيح هذا التضارب فى النزعات . وللتوفيق بين القديم ، والحديث منها هو « جون ديوى» الذى يعرف التربيه بأنها «عمليه تشكيل الخبرة . ويدعمها بالقيم الإجتماعيه . وذلك بزيادة خبرة الفرد ، وتمكينه من أن يحسن سيطرته على قواه » .

ومن ذلك كله نرى أنه مهما اختلف الباحثون فى منهج البحث ، ومهما اختلفوا فى موضع الاهتمام سواء أكان الناحيه النظرية أم كان الناحيه العمليه فإن المشكلة قد حلت بتضمين معنى التربيه ، إيجاد الانسجام ، والتآلف بين العوامل الإجتماعيه ، والعوامل الفرديه . فالتربيه على أى حال عمليه يقصد بها إيجاد انسجام بين الفرد ، وبين مستوى أو نموذج إجتماعى بحيث تنمو استعداداته الفطريه . ويحصل على أكبر قسط من السعادة والمنفعة وبحيث يمكن فى الوقت نفسه الاحتفاظ برفاهيه المجتمع .

« المنهج »

وكما عرفنا من هـذه الوجهة الجديدة لمعنى التربية لم يعد المنهج ميراثاً

مقدسا ذا قيمة دائمة لازمة . يجب أن يهضم الطفل محتوياته حتى يصل إلى التربية المطلوبة وحتى يصبح عضواً في المجتمع الثقافي . بل لقد أصبح المنهج خلاصة للتراث الثقافي للجنس البشرى تقدم إلى الطفل . فما هو إلا من نتائج التجارب البشرية التي كان من شأنها أن دخلت في نسيج حياة الإنسان الراقية ، والتي يقدرها الجيل الحاضر على أنها ذات قيمة للفرد وللمجتمع بوجه عام ـ على أن مثل هذا التقدير لقيم الحياة يجب أن يتغير من جيل إلى جيل : هذا إذا أردنا تقدما في الحياة وإذا كان للحياة أى قيمة أومعنى أكثر من مجرد الاستمرار أو البقاء . فإن الثقافة التي كانت تناسب القرن الثامن عشر لا يمكن أن تعد ملائمة للقرن العشرين . وعناصر الأخلاق الأساسية يجب أن تبقى كما هى . أما محتواها المحسوس فيجب أن يتغير بتغير الحياة ذاتها ، فالمنهج يجب أن يوضح للطفل الحياة الراهنة ، والنشاط الإجتماعى المعاصر ، والأمانى الأخلاقية الحاضرة ، والتقدير الحالى لقيم الماضى الثقافية ، كل ذلك بطريقة مثالية والمنهج أيضاً يجب أن يثير اهتمام الطفل . ذلك الاهتمام اللازم للعملية التربوية ـ ولكن بقدر معين يربط حياة الطفل الحاضرة بحياته فى المجتمع ـ ومن أجل هذا . ونتيجة للدراسات التاريخية التى سبق أن تتبعناها يجب أن يوفق المنهج بشكل تدريجى ، وبشكل مستمر بين مادة الثقافة القديمة وبين مادة الثقافة الجديدة . والمنهج هو الوسيلة التى بها يمكن أن نولج الطفل أبواب الحياة . والحياة المدرسية هى الأعداد لها ـ فالمنهج إذاً يجب أن يعد الطفل للحياة ـ كما هى كائنة فعلا ـ وكما يجب أن تكون وعلى المدرسة إعداد ذلك المنهج .

الطريقة :

ومن دراسة التطور التاريخى يمكننا أن نرى طبيعة الطريقة ، ويمكننا أيضاً أن نبسط وظيفتها ـ فالطريقة هى عملية استخدام المادة الثقافية وسيلة لتنمية الطفل التنمية المرغوب فيها ـ تلك التنمية التى تشمل نمو قدراته ، وخلق القوة المسيطرة عليها ، وتوجيهها إلى مظاهر النشاط

الاجتماعية الهامة المفيدة . فالطريقة هى قيادة المدرس لمظاهر نشاط الطفل حتى يتمكن من أن يدخل فى خبرته ذلك الجزء من خبرة الجنس الذى يرى مربوه أنه مفيد له . أى مناسب لمرحلة نموه ، ومشابه فى درجة تعدد نواحيه لميوله ، ومظاهر نشاطه فجهود المدرس يجب أن توجه نحو النهوض بهذه العملية - فيجب أن يعمل على توسيع حياة الطفل الشعورية ، وعلى مده بالخبرات المناسبة لقوته ، والمرتبطة ارتباطاً وثيقاً بميوله . ومظاهر نشاطه. ويجب أن يعد المدرس اعداداً خاصاً سابقاً بحيث يتمكن من الاهتمام بهذه العملية - ومن هنا تظهر أهمية الطريقة . فيجب أن يكون للمدرس طريقة . على أن قيمتها تتضح وتظهر إذا استخدمت بطريقة لاشعورية . فالطريقة فى معناها الواسع تتطلب من جانب المدرس معرفة للطفل . أى معرفة لميوله الحاضرة ، ومظاهر نشاطه ، ومواهبه . كما تتطلب منه أيضاً الإلمام بالمادة التى يقوم بتدريسها . وتتطلب كذلك فهما للعملية التى بها يضم الطفل الخبرات الجديدة إلى خبراته السابقه ، والقدرة التى تمكنه من القبض على زمام الأطفال فى الفصل . وكذلك القدرة على التدريس بأسلوب فنى . ولو أن البعض يعتبر أن هذه القدرة هى الطريقة بعينها . مع أنها فى الواقع ناحية من نواحيها فحسب فالمعنى الشامل للطريقة كما يبدو من هذا التطور التاريخى يجب أن يضم أو يشمل الطريقة النفسية ، والطريقة العلمية ، والطريقة الاجتماعية ، وطريقة ضبط الفصل ، وطريقة التدريس . وكل واحد من هذه يجب أن يعتبر عنصراً هاماً من عناصر إعداد المدرس لمهنته .

المشكلة الدائمة :

إن مشكلة التربية هى العمل على أن تنقل للجيل الجديد عناصر الثقافة والحياة الاجتماعية التى وجد أنها ذات قيمة فى الماضى ، مضافاً إلى هذه الزيادة الثقافية التى نجح الجيل الحاضر فى استخلاصها لنفسه - فإذا فعلنا ذلك يجب أن نعمل أيضاً على أن نعطى للطفل الحرية الكاملة التى تساعده على تكوين آرائه ، وأغراضه فى الحياة ، وفى تشكيل هذه الأغراض بحيث تلائم مظاهر نشاطه المختلفة . فالمشكلة التى تواجه المربى عندئذ هى أن يختار تلك

المـادة الضرورية لحياة الفرد . والضرورية لاستمرار المجتمع ، والنهوض به - ويكون فيها منهجاً - ويضع نظاماً ينفذ به هذا العمل العظيم ، ويضع القواعد ، والأسس العملية التى توصله إلى هدفه . أما مهمة المدرسة فهى أن تأخذ المـادة التى تخيرها المربى ، وتدمجها فى حياة كل فرد من أبناء الجيل المقبل . بحيث يصبح عضوا نافعاً فى المجتمع ، وتمكنه من النهوض بالحياة الاجتماعية ذاتها ، وتنمى فيه أفضل ما وهب له ، وأن تغرس فى نفسه ذلك العنصر الأساسى الضرورى لحياة سعيدة فى ذاتها ، مرضية لأترابه . ذلك العنصر الذى يطلق عليه اسم الخلق . فالأخلاق تتطلب اذن أن يعرف الفرد من مآثر المـاضى والحاضر ما يمكنه من أن يقوم بطيب الأعمال ، وأن يصبح مشاركا لأخوانه ، وأن يكون حسن النية يتمكن من أن تكون دوافع سلوكه طيب ، وأن يكون ذا قدرة على التنفيذ - أى يتمكن من تحويل الأفكار ، والدوافع إلى أعمال تخلق منه فردا كفئاً فى المجتمع . لأن مشكلة المجتمع إذن هى المحافظة على المجهود الذى تساهم به التربية مساهمة حرة ، ومنتجة ، وأن يترفع بمهنة التدريس عن الهبوط بهـا إلى مستوى التنافس الحقير الذى من شأنه أن يحقر من كفايتها ، وينزل بها إلى المستويات المنحطة بدلا من أن يصعد بها إلى المستويات الراقية . أو أن يؤسس مبدأ مكافأة التدريس مادياً واجتماعياً على أسس شبيهة بتلك الأسس السائدة فى المصنع أو فى السوق . بدلا من أسس المهنة الشريفة .

فشكلة المدرس إذن هى بناء الأخلاق فى الطفل بمـا تقدمه له المدرسة من مواد ، ومن طرق . ولا يتأتى هذا إلا بمعرفة المدرس معرفة حقيقية لثمرات الحياة الثقافية أو لطريقة ادماجها فى حياة الصغار باتباع اسلوب تعليمى يسيطر عليه فيه مبدأ مشاركته للطفل مشاركة وجدانية ، وحسن نيته نحو المجتمع ، ويكون وليد خبرته وكفاحه أو تمرينه .

فإذا اتبع هذا الأسلوب كل مدرس أو مدرسة مع كل من تلاميذه أو تلاميذها تيسر حل المشكلة التربوية الخالدة التى مازلنا نسعى فى حلها ، ولما يتم حلها بعد ؟

